

Welchen Einfluss haben die arbeitsbezogenen Verhaltens- und  
Erlebensmuster der pädagogischen Fachkräfte, ihr Wissen und die Qualität  
der Kindertageseinrichtung auf die sozial-emotionale  
Entwicklung von Vorschulkindern?

Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doctor philosophiae (Dr. phil.)

an der Philosophischen Fakultät

der Universität Rostock

vorgelegt von

Julia Böhm, geb. am 30.07.1987 in Berlin

Datum der Abgabe: 03. Juni 2015

Datum der Verteidigung: 07. Dezember 2015

1. Gutachter: Frau Prof. Dr. Tanja Jungmann  
Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation  
Universität Rostock
2. Gutachter: Frau Prof. Dr. Katja Koch  
Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation  
Universität Rostock
3. Gutachter: Herr Prof. Dr. Wolfgang Hoffmann  
Institut für Community Medicine  
Ernst-Moritz-Arndt Universität Greifswald

**Inhaltsverzeichnis**

Abbildungsverzeichnis .....	V
Tabellenverzeichnis .....	VI
<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
<i>I Theoretischer Hintergrund.....</i>	<i>4</i>
<b>1    PROFESSIONALISIERUNG PÄDAGOGISCHER FACHKRÄFTE .....</b>	<b>4</b>
<b>1.1   Spezifische Arbeitsanforderungen als Einfluss- und Belastungsfaktoren .....</b>	<b>4</b>
1.1.1   Belastungen durch Umgebungsbedingungen .....	5
1.1.2   Einflüsse der Arbeitsorganisation .....	5
1.1.3   Anforderungen aus der Arbeitsaufgabe.....	6
<b>1.2   Professionalisierungsdebatte .....</b>	<b>8</b>
<b>1.3   Facetten professioneller Handlungskompetenz pädagogischer Fachkräfte .....</b>	<b>11</b>
1.3.1   Professionelle Selbstregulation: Engagement und Distanzierungsfähigkeit .....	12
1.3.2   Pädagogische Orientierung und Einstellung .....	15
1.3.3   Motivationale und emotionale Aspekte.....	18
1.3.4   Dimensionen des Professionswissens .....	19
<b>1.4   Wissenschaftliche Erkenntnisse .....</b>	<b>27</b>
1.4.1   Möglichkeiten und Grenzen der Förderung sozial-emotionaler Kompetenz .....	28
1.4.2   Konzepte zum Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern.....	33
1.4.3   Zusammenhänge struktur- und prozessqualitativer Merkmale .....	38
<b>2    HYPOTHESENGENERIERUNG .....</b>	<b>39</b>

---

<b>II Empirisch-analytischer Teil.....</b>	<b>42</b>
<b>3    METHODISCHER HINTERGRUND .....</b>	<b>42</b>
<b>3.1   Untersuchungsdesign und -instrumente.....</b>	<b>42</b>
3.1.1    Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T).....	46
3.1.2    Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM).....	50
3.1.3    Wissensfragebogen.....	56
3.1.4    Kindergarten-Skala (KES-R) .....	57
3.1.5    Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ).....	61
<b>3.2   Voraussetzungen und Ablauf der Untersuchungsdurchführung .....</b>	<b>63</b>
<b>3.3   Angewandte statistische Analyseverfahren .....</b>	<b>67</b>
<b>4    ERGEBNISSE UND DISKUSSION .....</b>	<b>70</b>
<b>4.1   Deskriptive Ergebnisse .....</b>	<b>70</b>
4.1.1    Beschreibung der Stichprobe .....	70
4.1.2    Persönlichkeitsmuster.....	72
4.1.3    Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster .....	74
4.1.4    Fachwissen im Bereich „sozial-emotionale Entwicklung“ .....	78
4.1.5    Qualität der Kindertageseinrichtungen.....	80
4.1.6    Zusammenhänge der fachkraftbezogenen Indikatoren .....	83
4.1.7    Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung der Kinder .....	88
<b>4.2   Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder durch         die Fachkräfte in Abhängigkeit von deren arbeitsbezogenem Belastungserleben... 94</b>	
4.2.1    Vergleichende Betrachtung der Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung nach den Subgruppen des AVEM und des Fachwissens ..	95
4.2.2    Klassifikation der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder nach dem Belastungserleben der pädagogischen Fachkräfte.....	102
4.2.3    Zusammenfassung und Diskussion .....	107

---

<b>4.3 Zusammenhang zwischen dem Fachwissen pädagogischer Fachkräfte und deren Beurteilung der kindlichen Kompetenzentwicklung.....</b>	<b>110</b>
4.3.1 Zusammenhänge zwischen Fachwissen und Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung.....	111
4.3.2 Prädiktive Zusammenhänge zwischen Fachwissen und sozial-emotionaler Entwicklung von Vorschulkindern.....	113
4.3.2.1 Varianzaufklärung in Interventionsgruppe I.....	114
4.3.2.2 Varianzaufklärung in Interventionsgruppe II .....	117
4.3.3 Zusammenfassung und Diskussion .....	119
 <b>4.4 Zusammenhang zwischen der Qualität der Kindertageseinrichtung und der Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder .....</b>	<b>123</b>
4.4.1 Zusammenhänge zwischen qualitativen Merkmalen der Kindertageseinrichtung und der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder .....	124
4.4.2 Prädiktive Zusammenhänge zwischen der Qualität der Kindertageseinrichtung und der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder .....	129
4.4.2.1 Varianzaufklärung in Interventionsgruppe I.....	130
4.4.2.2 Varianzaufklärung in Interventionsgruppe II .....	132
4.4.3 Zusammenfassung und Diskussion .....	133
 <b>4.5 Zusammenfassender Überblick und Integration der Ergebnisse .....</b>	<b>137</b>
 <b>4.6 Diskussion der Methoden und Grenzen der Untersuchung .....</b>	<b>145</b>
4.6.1 Diskussion des gewählten Untersuchungsdesigns .....	145
4.6.2 Diskussion der verwendeten Instrumente .....	147
 <b><i>III Fazit.....</i></b>	<b>152</b>
 <b>5 AUSBLICK .....</b>	<b>152</b>
 <b>5.1 Implikationen für die frühpädagogische Forschung.....</b>	<b>152</b>
 <b>5.2 Implikationen für die Optimierung des pädagogischen Alltags .....</b>	<b>156</b>

---

**6 KURZZUSAMMENFASSUNG..... 160**

*Literaturverzeichnis ..... 161*

*Anhang ..... VI*

A Wissensfragebogen zur sozial-emotionalen Entwicklung..... VII

B Kooperationsvereinbarung..... X

C Projektbeschreibung ..... XIII

D Einverständniserklärung der pädagogischen Fachkräfte..... XV

E Einverständniserklärung der Eltern..... XVI

## Abbildungsverzeichnis

<b>ABBILDUNG 1:</b> KOMPETENZMODELL (FRÖHLICH-GILDHOFF ET AL., 2014) .....	10
<b>ABBILDUNG 2:</b> KOMPONENTEN DER SELBSTREGULATION (NACH PETERMANN & WIEDEBUSCH, 2008) .....	25
<b>ABBILDUNG 3:</b> MODIFIZIERTES KOMPETENZMODELL (NACH FRÖHLICH-GILDHOFF ET AL., 2014) .....	27
<b>ABBILDUNG 4:</b> MAßNAHMEN UND DEREN WIRKSAMKEIT IM UMGANG MIT VERHALTENS AUFFÄLLIGEN KINDERN (NACH FRÖHLICH-GILDHOFF ET AL., 2013) .....	36
<b>ABBILDUNG 5:</b> UNTERSUCHUNGSVERLAUF .....	43
<b>ABBILDUNG 6:</b> PERSÖNLICHKEITS-TYPOLOGIE NACH DEM DISC-MODELL (PFK, N = 8) .....	74
<b>ABBILDUNG 7:</b> ARBEITSBEZOGENE VERHALTENS- UND ERLEBENSMUSTER DER IG I ÜBER DEN GESAMTEN ERHEBUNGSZEITRAUM (PFK, N = 5) .....	75
<b>ABBILDUNG 8:</b> ARBEITSBEZOGENE VERHALTENS- UND ERLEBENSMUSTER DER IG II ÜBER DEN GESAMTEN ERHEBUNGSZEITRAUM (PFK, N = 4) .....	76
<b>ABBILDUNG 9:</b> WISSENSENTWICKLUNG IM BEREICH DER SOZIAL-EMOTIONALEN ENTWICKLUNG AUF INDIVIDUALEBENE DER IG I ÜBER DEN GESAMTEN ERHEBUNGSZEITRAUM (PFK, N = 5) .....	78
<b>ABBILDUNG 10:</b> WISSENSENTWICKLUNG IM BEREICH DER SOZIAL-EMOTIONALEN ENTWICKLUNG AUF INDIVIDUALEBENE DER IG II ÜBER DEN GESAMTEN ERHEBUNGSZEITRAUM (PFK, N = 4) .....	79
<b>ABBILDUNG 11:</b> KES-R AUSGEWERTET NACH DREI DIMENSIONEN IN DER IG I ZU T <sub>1</sub> (PFK, N = 5) .....	81
<b>ABBILDUNG 12:</b> KES-R AUSGEWERTET NACH DREI DIMENSIONEN IN DER IG I ZU T <sub>3</sub> (PFK, N = 5) .....	81
<b>ABBILDUNG 13:</b> KES-R AUSGEWERTET NACH DREI DIMENSIONEN IN DER IG II ZU T <sub>1</sub> (PFK, N = 4) .....	82
<b>ABBILDUNG 14:</b> KES-R AUSGEWERTET NACH DREI DIMENSIONEN IN DER IG II ZU T <sub>3</sub> (PFK, N = 4) .....	82
<b>ABBILDUNG 15:</b> PFK-EINSCHÄTZUNG DER SOZIAL-EMOTIONALEN KOMPETENZEN DER KINDER ZU T <sub>1</sub> (PFK, N = 5; KINDER, N = 51) .....	89
<b>ABBILDUNG 16:</b> PFK-EINSCHÄTZUNG DER SOZIAL-EMOTIONALEN KOMPETENZEN DER KINDER ZU T <sub>2</sub> (PFK, N = 5; KINDER, N = 51) .....	90
<b>ABBILDUNG 17:</b> PFK-EINSCHÄTZUNG DER SOZIAL-EMOTIONALEN KOMPETENZEN DER KINDER ZU T <sub>3</sub> (PFK, N = 5; KINDER, N = 51) .....	90
<b>ABBILDUNG 18:</b> PFK-EINSCHÄTZUNG DER SOZIAL-EMOTIONALEN KOMPETENZEN DER KINDER ZU T <sub>1</sub> (PFK, N = 4; KINDER, N = 29) .....	91
<b>ABBILDUNG 19:</b> PFK-EINSCHÄTZUNG DER SOZIAL-EMOTIONALEN KOMPETENZEN DER KINDER ZU T <sub>2</sub> (PFK, N = 4; KINDER, N = 29) .....	92
<b>ABBILDUNG 20:</b> PFK-EINSCHÄTZUNG DER SOZIAL-EMOTIONALEN KOMPETENZEN DER KINDER ZU T <sub>3</sub> (PFK, N = 4; KINDER, N = 29) .....	92
<b>ABBILDUNG 21:</b> ERWEITERUNG DES KOMPETENZMODELL (NACH FRÖHLICH-GILDHOFF ET AL., 2014) .....	153
<b>ABBILDUNG 22:</b> MODELL ZUR EFFEKTIVITÄT VON WEITERQUALIFIZIERENDEN MAßNAHMEN (NACH FUKKINK & LONT, 2007) .....	155

## Tabellenverzeichnis

<b>TABELLE 1:</b> BEREICHE EMOTIONALER KOMPETENZ (PETERMANN & WIEDEBUSCH, 2008, S. 14).....	22
<b>TABELLE 2:</b> ÜBERSICHT ZU KOMPONENTEN EMOTIONALER KOMPETENZ (NACH DENHAM, 1998; PETERMANN & WIEDEBUSCH, 2008).....	22
<b>TABELLE 3:</b> ENTWICKLUNG DES EMOTIONSVERSTÄNDNISSES IN DEN ERSTEN SECHS LEBENSJAHREN (NACH DENHAM, 1998; PETERMANN & WIEDEBUSCH, 2008) .....	24
<b>TABELLE 4:</b> ERHEBUNGSINSTRUMENTE .....	45
<b>TABELLE 5:</b> BEDEUTUNG DER STANINE-NORMWERTE (SATOW, 2012B, S. 9) .....	49
<b>TABELLE 6:</b> KURZBESCHREIBUNG DER 4 MUSTER (AUS SCHAARSCHMIDT & FISCHER, 2008, S.14) .....	54
<b>TABELLE 7:</b> 5 STUFEN DER MUSTERAUSPRÄGUNG (SCHAARSCHMIDT & FISCHER, 2008, S. 16) .....	55
<b>TABELLE 8:</b> FORTBILDUNGSBAUSTEINE „SOZIAL-EMOTIONALE ENTWICKLUNG“ IM „KOMPASS“-PROJEKT (JUNGMANN ET AL., 2012) .....	56
<b>TABELLE 9:</b> DIE 43 MERKMALE DER KES-R NACH 7 ÜBERGREIFENDEN BEREICHEN (NACH TIETZE ET AL., 2005) .....	58
<b>TABELLE 10:</b> EMPFOHLENE ZUORDNUNG DER ROHWERTE IM SDQ <sub>LEHRER</sub> (GOODMAN, 2014).....	62
<b>TABELLE 11:</b> DESKRIPTIVE STATISTIK DER GESAMTSTICHPROBE .....	71
<b>TABELLE 12:</b> PERSÖNLICHKEITSPROFILE DER PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE.....	72
<b>TABELLE 13:</b> INDIVIDUELLE MUSTERAUSPRÄGUNGEN DES AVEM ÜBER DEN GESAMTEN ERHEBUNGSZEITRAUM (PFK: IG I, N = 5; IG II, N = 4) .....	76
<b>TABELLE 14:</b> MITTLERE WISSENSZUWÄCHSE DER FACHKRÄFTE IM BEREICH SOZIAL-EMOTIONALER KOMPETENZEN (PFK: IG I, N = 5; IG II, N = 4).....	79
<b>TABELLE 15:</b> MITTLERE VERÄNDERUNGSWERTE DER KINDERGARTENQUALITÄT DER IG I UND II IM PRÄTEST-POSTTEST 2-VERGLEICH (PFK: IG I, N = 5; IG II, N = 4) .....	83
<b>TABELLE 16:</b> KORRELATIONEN ZWISCHEN DEN FACHKRAFTBEZOGENEN INDIKATOREN DER IG I ÜBER DEN GESAMTEN ERHEBUNGSZEITRAUM (PFK, N = 5) .....	84
<b>TABELLE 17:</b> KORRELATIONEN ZWISCHEN DEN FACHKRAFTBEZOGENEN INDIKATOREN DER IG II ÜBER DEN GESAMTEN ERHEBUNGSZEITRAUM (PFK, N = 4) .....	86
<b>TABELLE 18:</b> PROZENTUALE ANGABE DES GESAMTPROBLEMWERTE IM SDQ FÜR DIE GESAMTE UNTERSUCHUNGSSTICHPROBE ( N = 80 KINDER) ÜBER DEN ERHEBUNGSZEITRAUM.....	93
<b>TABELLE 19:</b> MITTLERE GESAMTPUNKTWERTE DER SUBSKALA „EMOTIONALE PROBLEME“ IN ABHÄNGIGKEIT DES BELASTUNGSNIVEAUS UND DES FACHWISSENS DER FACHKRÄFTE DER IG I (PFK, N = 5; KINDER, N = 51) .....	95
<b>TABELLE 20:</b> MITTLERE GESAMTPUNKTWERTE DER SUBSKALA „VERHALTENS AUFFÄLLIGKEITEN“ IN ABHÄNGIGKEIT DES BELASTUNGSNIVEAUS UND DES FACHWISSENS DER FACHKRÄFTE DER IG I (PFK, N = 5; KINDER, N = 51) .....	96
<b>TABELLE 21:</b> MITTLERE GESAMTPUNKTWERTE DER SUBSKALA „HYPERAKTIVITÄT“ IN ABHÄNGIGKEIT DES BELASTUNGSNIVEAUS UND DES FACHWISSENS DER FACHKRÄFTE DER IG I (PFK, N = 5; KINDER, N = 51). .....	97



<b>TABELLE 22:</b> MITTLERE GESAMTPUNKTWERTE DER SUBSKALA „PROBLEME MIT GLEICHALTRIGEN“ IN ABHÄNGIGKEIT DES BELASTUNGSNIVEAUS UND DES FACHWISSENS DER FACHKRÄFTE DER IG I (PFK, N = 5; KINDER, N = 51) .....	97
<b>TABELLE 23:</b> MITTLERE GESAMTPUNKTWERTE DER SUBSKALA „PROSOZIALES VERHALTEN“ IN ABHÄNGIGKEIT DES BELASTUNGSNIVEAUS UND DES FACHWISSENS DER FACHKRÄFTE DER IG I (PFK, N = 5; KINDER, N = 51) .....	98
<b>TABELLE 24:</b> MITTLERE GESAMTPUNKTWERTE DES SDQ IN ABHÄNGIGKEIT DES BELASTUNGSNIVEAUS UND DES FACHWISSENS DER FACHKRÄFTE DER IG I (PFK, N = 5; KINDER, N = 51) .....	98
<b>TABELLE 25:</b> MITTLERE GESAMTPUNKTWERTE DER SUBSKALA „EMOTIONALE PROBLEME“ IN ABHÄNGIGKEIT DES BELASTUNGSNIVEAUS UND DES FACHWISSENS DER FACHKRÄFTE DER IG II (PFK, N = 4; KINDER, N = 29) .....	99
<b>TABELLE 26:</b> MITTLERE GESAMTPUNKTWERTE DER SUBSKALA „VERHALTENS AUFFÄLLIGKEITEN“ IN ABHÄNGIGKEIT DES BELASTUNGSNIVEAUS UND DES FACHWISSENS DER FACHKRÄFTE DER IG II (PFK, N = 4; KINDER, N = 29) .....	100
<b>TABELLE 27:</b> MITTLERE GESAMTPUNKTWERTE DER SUBSKALA „HYPERAKTIVITÄT“ IN ABHÄNGIGKEIT DES BELASTUNGSNIVEAUS UND DES FACHWISSENS DER FACHKRÄFTE DER IG II (PFK, N = 4; KINDER, N = 29) .....	100
<b>TABELLE 28:</b> MITTLERE GESAMTPUNKTWERTE DER SUBSKALA „PROBLEME MIT GLEICHALTRIGEN“ IN ABHÄNGIGKEIT DES BELASTUNGSNIVEAUS UND DES FACHWISSENS DER FACHKRÄFTE DER IG II (PFK, N = 4; KINDER, N = 29) .....	101
<b>TABELLE 29:</b> MITTLERE GESAMTPUNKTWERTE DER SUBSKALA „PROSOZIALES VERHALTEN“ IN ABHÄNGIGKEIT DES BELASTUNGSNIVEAUS UND DES FACHWISSENS DER FACHKRÄFTE DER IG II (PFK, N = 4; KINDER, N = 29) .....	101
<b>TABELLE 30:</b> MITTLERE GESAMTPUNKTWERTE DES SDQ IN ABHÄNGIGKEIT DES BELASTUNGSNIVEAUS UND DES FACHWISSENS DER FACHKRÄFTE DER IG II (PFK, N = 4; KINDER, N = 29) .....	102
<b>TABELLE 31:</b> KLASSIFIKATIONSERGEBNISSE DER DISKRIMINANZANALYSE MIT DER UV: ARBEITSBELASTUNG ZUR VORHERSAGE DER AV: BEURTEILUNG DER KINDER DER IG I MIT DEM SDQ (PRÄTEST) (PFK, N = 5; KINDER, N = 51) .....	103
<b>TABELLE 32:</b> KLASSIFIKATIONSERGEBNISSE DER DISKRIMINANZANALYSE MIT DER UV: ARBEITSBELASTUNG ZUR VORHERSAGE DER AV: BEURTEILUNG DER KINDER DER IG I MIT DEM SDQ (POSTTEST 1) (PFK, N = 5; KINDER, N = 51) .....	104
<b>TABELLE 33:</b> KLASSIFIKATIONSERGEBNISSE DER DISKRIMINANZANALYSE MIT DER UV: ARBEITSBELASTUNG ZUR VORHERSAGE DER AV: BEURTEILUNG DER KINDER DER IG I MIT DEM SDQ (POSTTEST 2) (PFK, N = 5; KINDER, N = 51) .....	105
<b>TABELLE 34:</b> KLASSIFIKATIONSERGEBNISSE DER DISKRIMINANZANALYSE MIT DER UV: ARBEITSBELASTUNG ZUR VORHERSAGE DER AV: BEURTEILUNG DER KINDER DER IG II MIT DEM SDQ (POSTTEST 1) (PFK, N = 4; KINDER, N = 29) .....	106

<b>TABELLE 35:</b> KLASSIFIKATIONSERGEBNISSE DER DISKRIMINANZANALYSE MIT DER UV: ARBEITSBELASTUNG ZUR VORHERSAGE DER AV: BEURTEILUNG DER KINDER DER IG II MIT DEM SDQ (POSTTEST 2) (PFK, N = 4; KINDER, N = 29) .....	107
<b>TABELLE 36:</b> ZUSAMMENHANGSMUSTER ZWISCHEN DEM WISSEN DER PFK UND DEM SDQ ÜBER DEN GESAMTEN UNTERSUCHUNGSZEITRAUM IN DER IG I (PFK, N = 5; KINDER, N = 51) .....	111
<b>TABELLE 37:</b> ZUSAMMENHANGSMUSTER ZWISCHEN DEM WISSEN DER PFK UND DEM SDQ ÜBER DEN GESAMTEN UNTERSUCHUNGSZEITRAUM IN DER IG II (PFK, N = 4; KINDER, N = 29) .....	112
<b>TABELLE 38:</b> ZUSAMMENFASSUNG DER MULTIPLEN REGRESSION MIT DEN PRÄDIKTORVARIABLEN ARBEITSBELASTUNG, PERSÖNLICHKEIT UND WISSEN ZUR ERKLÄRUNG DES GESAMTPROBLEMWERTES IM SDQ (PRÄTEST, IG I) (PFK, N = 4; KINDER, N = 39) .....	114
<b>TABELLE 39:</b> ZUSAMMENFASSUNG DER MULTIPLEN REGRESSION MIT DEN PRÄDIKTORVARIABLEN ARBEITSBELASTUNG, PERSÖNLICHKEIT UND WISSEN ZUR ERKLÄRUNG DES GESAMTPROBLEMWERTES IM SDQ (POSTTEST 1, IG I) (PFK, N = 4; KINDER, N = 39) .....	115
<b>TABELLE 40:</b> ZUSAMMENFASSUNG DER MULTIPLEN REGRESSION MIT DEN PRÄDIKTORVARIABLEN ARBEITSBELASTUNG, PERSÖNLICHKEIT UND WISSEN ZUR ERKLÄRUNG DES GESAMTPROBLEMWERTES IM SDQ (POSTTEST 2, IG I) (PFK, N = 4; KINDER, N = 39) .....	116
<b>TABELLE 41:</b> ZUSAMMENFASSUNG DER MULTIPLEN REGRESSION MIT DEN PRÄDIKTORVARIABLEN PERSÖNLICHKEIT UND WISSEN ZUR ERKLÄRUNG DES GESAMTPROBLEMWERTES IM SDQ (PRÄTEST, IG II) (PFK, N = 4; KINDER, N = 29) .....	117
<b>TABELLE 42:</b> ZUSAMMENFASSUNG DER MULTIPLEN REGRESSION MIT DEN PRÄDIKTORVARIABLEN ARBEITSBELASTUNG, PERSÖNLICHKEIT UND WISSEN ZUR ERKLÄRUNG DES GESAMTPROBLEMWERTES IM SDQ (POSTTEST 1, IG II) (PFK, N = 4; KINDER, N = 29) .....	118
<b>TABELLE 43:</b> ZUSAMMENFASSUNG DER MULTIPLEN REGRESSION MIT DEN PRÄDIKTORVARIABLEN ARBEITSBELASTUNG UND PERSÖNLICHKEIT ZUR ERKLÄRUNG DES GESAMTPROBLEMWERTES IM SDQ (POSTTEST 2, IG II) (PFK, N = 4; KINDER, N = 29) .....	118
<b>TABELLE 44:</b> ZUSAMMENHANGSMUSTER ZWISCHEN DER QUALITÄT DER KINDERTAGESEINRICHTUNG UND DEM SDQ IN T <sub>1</sub> (PFK, N = 5; KINDER, N = 51) .....	125
<b>TABELLE 45:</b> ZUSAMMENHANGSMUSTER ZWISCHEN DER QUALITÄT DER KINDERTAGESEINRICHTUNG UND DEM SDQ IN T <sub>3</sub> (PFK, N = 5; KINDER, N = 51) .....	126
<b>TABELLE 46:</b> ZUSAMMENHANGSMUSTER ZWISCHEN DER QUALITÄT DER KINDERTAGESEINRICHTUNG UND DEM SDQ IN T <sub>1</sub> (PFK, N = 4; KINDER, N = 29) .....	127
<b>TABELLE 47:</b> ZUSAMMENHANGSMUSTER ZWISCHEN DER QUALITÄT DER KINDERTAGESEINRICHTUNG UND DEM SDQ IN T <sub>3</sub> (PFK, N = 4; KINDER, N = 29) .....	129
<b>TABELLE 48:</b> ZUSAMMENFASSUNG DER MULTIPLEN REGRESSION MIT DEN PRÄDIKTORVARIABLEN ARBEITSBELASTUNG, PERSÖNLICHKEIT UND KITAQUALITÄT ZUR ERKLÄRUNG DES GESAMTPROBLEMWERTES IM SDQ (PRÄTEST, IG I) (PFK, N = 4; KINDER, N = 39) .....	130

---

<b>TABELLE 49:</b> ZUSAMMENFASSUNG DER MULTIPLEN REGRESSION MIT DEN PRÄDIKTORVARIABLEN ARBEITSBELASTUNG, PERSÖNLICHKEIT UND KITAQUALITÄT ZUR ERKLÄRUNG DES GESAMTPROBLEMWERTES IM SDQ (POSTTEST 2, IG I) (PFK, N = 4; KINDER, N = 39) .....	131
<b>TABELLE 50:</b> ZUSAMMENFASSUNG DER MULTIPLEN REGRESSION MIT DEN PRÄDIKTORVARIABLEN PERSÖNLICHKEIT UND KITAQUALITÄT ZUR ERKLÄRUNG DES GESAMTPROBLEMWERTES IM SDQ (PRÄTEST, IG II) (PFK, N = 4; KINDER, N = 29) .....	132
<b>TABELLE 51:</b> ZUSAMMENFASSUNG DER MULTIPLEN REGRESSION MIT DEN PRÄDIKTORVARIABLEN ARBEITSBELASTUNG, PERSÖNLICHKEIT UND KITAQUALITÄT ZUR ERKLÄRUNG DES GESAMTPROBLEMWERTES IM SDQ (POSTTEST 2, IG II) (PFK, N = 4; KINDER, N = 29) .....	133

## Einleitung

In den vergangenen Jahren sind die Ansprüche an pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtung stark gestiegen, insbesondere durch den zunehmenden Fokus auf die frühkindliche Bildung und Kompetenzentwicklung im Zuge des PISA-Schocks (Schneewind, Böhmer, Granzow & Lattner, 2012). Die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe in der frühen Kindheit. Kinder erwerben Fertigkeiten, wie das Erkennen und Benennen der eigenen und der Gefühle anderer Personen, die angemessene Regulation der eigenen Emotionen, das Verständnis von Gefühlen auf der Basis des Emotionswissens und das Zeigen von Empathie und prosozialem Verhalten. Eine gezielte Kompetenzförderung, u. a. in Kindertageseinrichtungen, soll Kinder dabei unterstützen und sie „dazu befähigen, diese Entwicklungsziele zu erreichen und ihre erworbenen Fertigkeiten in sozialen Interaktionen selbstwirksam einzusetzen“ (Wiedebusch & Petermann, 2011). Zahlreiche Studien belegen, dass die sozial-emotionale Kompetenz in engem Zusammenhang mit dem Sozialverhalten, dem psychischen und physischen Wohlbefinden sowie dem späteren Schulerfolg der Kinder steht (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria & Knox, 2009). Das ist nicht zuletzt dadurch begründet, dass hohe emotionale Fertigkeiten von Kindern mit einer höheren sozialen Kompetenz, einem höheren sozialen Status und einer besseren Akzeptanz in der Gruppe der Gleichaltrigen einhergehen (Petermann & Wiedebusch, 2008). In diesem Zusammenhang weist Viernickel (2006) darauf hin, dass Peer-Beziehungen einen wichtigen Sozialisationskontext darstellen, der soziale Anpassungsvorgänge stimuliert und beeinflusst. Jedoch können verschiedene personen- und umweltbezogene Risikofaktoren, wie z. B. die Bindungsqualität, das kindliche Temperament und familiäre Stressoren, zu Verzögerungen der sozial-emotionalen Entwicklung beitragen. Daher wird die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz in frühpädagogischen Einrichtungen gefordert und gefördert. Im alltäglichen Ablauf bieten sich vielfältige Situationen, die genutzt werden können, z. B. müssen Kinder die allmorgendliche Trennung von ihrer Bezugsperson bewältigen, sich ins Gruppengeschehen integrieren, Kontakte knüpfen und pflegen, sich Konflikten stellen und eigene Bedürfnisse äußern können. Umso erstaunlicher ist es, dass nach Einschätzungen der betreuenden pädagogischen Fachkräfte 20 Prozent der Kinder in Deutschland in ihren sozial-emotionalen Fertigkeiten nicht altersangemessen entwickelt sind (Tröster & Reinecke, 2007). Aktuelleren Befunden zufolge ist die Tendenz steigend, sodass bereits von einer Prävalenzrate von 25 Prozent verhaltensauffälliger Kinder ausgegangen wird (Fröhlich-Gildhoff, Lorenz, Tinius & Sippel,

2013). Unter Berücksichtigung der genannten Aspekte stehen pädagogische Fachkräfte vor der Herausforderung das Verhalten der von ihnen betreuten Kinder zu beobachten, Entwicklungsverläufe möglichst exakt zu dokumentieren, individuell zu beurteilen und ihr pädagogisches Handeln darauf abzustimmen (Wiedebusch & Petermann, 2011).

Nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2013) nehmen pädagogische Fachkräfte Kinder mit Verhaltensbesonderheiten als eine besondere Herausforderung, oft auch als Belastung wahr. Diesbezüglich stellt Rudow (2004, S. 4) in einer Befragung von pädagogischen Fachkräften fest, dass „75,4 % aller Befragten bemerken, dass viele Kinder Verhaltensstörungen zeigen. Durch diese Störungen fühlen sich 31 % dieser Erzieherinnen stark oder sehr stark belastet“. Daher scheint es nicht verwunderlich, dass ebenso viele Fachkräfte „Diagnostik/Erkennen von Verhaltensauffälligkeiten“ als vorrangigen Fortbildungswunsch angeben (GEW, 2007).

In Anbetracht dieser Befunde stellt sich die Frage, wie die Determinanten auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte im Zusammenhang stehen und inwiefern sich diese auf die Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenz der Kinder auswirken. Aufgrund der bisherigen Studienergebnisse liegt die Vermutung nahe, dass die Persönlichkeit und die erlebte Arbeitsbelastung der pädagogischen Fachkräfte miteinander korrelieren und sich diese ebenso in der Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenz der Kinder widerspiegeln.

Diese wird in der vorliegenden Untersuchung empirisch überprüft. Zunächst werden die spezifischen Arbeitsanforderungen als Einfluss- und Beanspruchungsfaktoren pädagogischer Fachkräfte herausgearbeitet. Auf dieser Basis wird auf die Professionalisierungsdebatte in der Frühen Bildung eingegangen, in dessen Zentrum das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) steht, in dem die vielfältigen Kompetenzfacetten frühpädagogischer Fachkräfte näher beleuchtet werden. In diesen Rahmen wird der aktuelle Stand der Forschung integriert, in dessen Mittelpunkt die Frage nach der Wechselbeziehung zwischen Disposition, der potentiellen Handlungsmöglichkeit, und der Performanz, der tatsächlich vollzogenen Handlung steht. Als Indikatoren der Disposition werden die Persönlichkeit, das arbeitsbezogene Belastungserleben und das spezifische Fachwissen herangezogen. Demgegenüber steht auf der Ebene der Performanz die Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder. Während sich die bisherige frühkindliche Bildungsforschung im Wesentlichen entweder mit der Fachkraft- oder Kindebene beschäftigt hat, steht im Fokus der vorliegenden Arbeit die Beziehung zwischen beiden Ebenen. Hierbei liegt ein besonderes Augenmerk auf den Determinanten des Handelns pädagogischer Fachkräfte und deren Auswirkung auf die kindliche sozial-emotionale Entwicklung. Es wird davon ausgegangen, dass die arbeitsbezogenen Belastungsmuster, die Persönlichkeit, das Fachwissen sowie – als Kontextfak-

tor – die Qualität der Kindertageseinrichtung als Prädiktoren für die Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder dienen.

In der vorliegenden Arbeit werden die Einflussfaktoren auf Fachkraftebene und die Kompetenzentwicklung der Kinder ebenso differenziert betrachtet, wie deren Zusammenhänge. Die Ergebnisse und Grenzen werden vor dem Hintergrund des Kompetenzmodells nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) diskutiert und integriert. Auf dieser Grundlage werden abschließend Implikationen für die frühpädagogische Forschung sowie für eine weitere Optimierung der Alltagspraxis in Kindertageseinrichtungen abgeleitet.

## **I Theoretischer Hintergrund**

In den vergangenen Jahren hat die außerfamiliäre Betreuung von Kindern und damit der Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen wesentlich an Bedeutung gewonnen (Hogrebe, Schulz & Böttcher, 2012). Damit steigen zum einen die Arbeitsanforderungen an pädagogische Fachkräfte, die einen Beitrag zur gesunden Entwicklung der Kinder leisten und ihnen einen guten Start in die Schule ermöglichen sollen. Zum anderen hängt die Erfüllung des Bildungsauftrages maßgeblich von der strukturellen und prozessualen Qualität in Kindertageseinrichtungen ab (z. B. Tietze, Roßbach & Grenner, 2005), deren Weiterentwicklung und Sicherung die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte notwendig macht (Hogrebe et al., 2012).

### **1 Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte**

Pädagogische Fachkräfte sind täglich mit neuen unvorhersehbaren und herausfordernden Situationen konfrontiert. Die soziale Wirklichkeit des pädagogischen Alltags ist geprägt von vielschichtigen, dynamischen, sozialen Situationen, in denen die Fachkräfte ihr Erfahrungswissen flexibel anpassen und spontan einsetzen müssen.

Die Professionalität des pädagogischen Handelns liegt im angemessenen Umgang mit den ungewohnten Kontexten sowie der Fähigkeit „eine fall- und situationssensible Passung zwischen Theorie und Praxis, zwischen theoretischem und didaktischem Wissen und Können sowie zwischen Handlungs- und Erfahrungswissen herzustellen“ (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011, S. 19). Hierbei stehen sie in einem Spannungsfeld „aus kindfokussierter Wahrnehmung und Bereitstellung kindgerechter Handlungssituationen, eigener Wissensaktualisierung, ständiger Selbstreflexion sowie kollegialem Austausch und den vielfältigen familiären, sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen“ (Hogrebe et al., 2012, S. 253).

#### **1.1 Spezifische Arbeitsanforderungen als Einfluss- und Belastungsfaktoren**

Mit welchen spezifischen Arbeitsbelastungen pädagogische Fachkräfte in ihrem Alltag konfrontiert sind, wie diese empfunden werden und welche Schwierigkeiten sie zu bewältigen haben, zeigen verschiedene wissenschaftliche Untersuchungen. Einige der Befunde werden nachfolgend dargestellt und beziehen sich auf Aspekte, denen eine zentrale Funktion für professionelles Handeln zugesprochen wird (Hogrebe et al., 2012).

### ***1.1.1 Belastungen durch Umgebungsbedingungen***

Die Arbeitsumgebung pädagogischer Fachkräfte wird durch physikalische und technische Arbeitsbedingungen beeinflusst, v. a. werden die lauten Umgebungsgeräusche, denen sie im Arbeitsalltag ausgesetzt sind, von den Fachkräften als belastend erlebt (GEW, 2007; Rudow, 2004). Hierbei ist vor allem die Höhe des Geräuschpegels entscheidend (Hogrebe et al., 2012), wobei in Situationen wie z. B. beim Spiel, bei Bewegungsangeboten und Aufenthalt im Freien durchaus ein grenzwertiger Lärmpegel erreicht werden kann, der aber in ruhigerer Atmosphäre, wie sie z. B. beim Vorlesen oder bei der Mittagsruhe herrscht, deutlich unterschritten wird (Thinschmidt, 2010).

Zusätzlich wird auf ungünstig empfundene Umgebungsbedingungen, wie klimatische Verhältnisse, Beleuchtung, unangenehme Gerüche oder zu geringe Raumgrößen hingewiesen (Berger et al., 2004; GEW, 2007). Vor allem die räumlich-materielle Ausstattung, wie das Fehlen von Räumen für Kleingruppen oder als Rückzugsort für Kinder und pädagogische Fachkräfte wird bemängelt (GEW, 2007; Thinschmidt, 2010).

### ***1.1.2 Einflüsse der Arbeitsorganisation***

Neben den Bedingungen der Arbeitsumgebung gehört die Arbeitsorganisation zu den quantitativen Anforderungen an pädagogische Fachkräfte (Khan, 2007). Darunter werden z. B. die Art und Größe der Kindertageseinrichtung bzw. deren Träger sowie das pädagogische Konzept gefasst. Insbesondere die Umsetzung der Konzeption kann zu einer Belastung für pädagogische Fachkräfte führen, wenn die Rahmenbedingungen dafür nicht ausreichend oder nicht gegeben sind. Wichtige Einflussfaktoren sind unter anderem die Teamgröße, die Teamstruktur sowie die Form der Zusammenarbeit inner- und außerhalb des Gruppengeschehens (Thinschmidt, 2010). Pädagogische Fachkräfte verfügen eigenen Angaben zufolge über gute Ressourcen, wie z. B. ein positives Sozialklima, mitarbeiterorientiertes Vorgesetztenverhalten, soziale Unterstützung durch die Vorgesetzte/den Vorgesetzten sowie wechselseitige Unterstützung und Verlässlichkeit zwischen den Arbeitskolleginnen und -kollegen (Berger et al., 2004; GEW, 2007; Schneewind et al., 2012). Zudem sind sie überdurchschnittlich zufrieden mit ihrem Handlungsspielraum durch selbstständige Planung der Arbeit sowie Einflussnahme auf die Arbeitszuteilung. Auch die Informationspolitik und die Partizipationsmöglichkeiten innerhalb der Kindertageseinrichtungen werden von den Befragten als berufliche Ressource benannt (Berger et al., 2004; GEW, 2007; Thinschmidt, 2010).

Ein weiterer exogener Einflussfaktor auf die pädagogische Arbeit ist die Zusammensetzung der Kindergruppen. In vielen Studien (z. B. Rudow, 2004; Botzet & Frank, 2007) werden die



zu großen Kindergruppen als Belastungsfaktor betrachtet und als Erschwernis der pädagogischen Arbeit benannt (Khan, 2007; Thinschmidt, 2010). In diesem Zusammenhang sehen mehr als zwei Drittel der pädagogischen Fachkräfte den Personalmangel als so problematisch an (GEW, 2007), dass eine effektive Arbeit mit dem einzelnen Kind nahezu unmöglich ist (Rudow, 2004). Dem schließt sich eine weitere belastende, organisationale Bedingung an: So wird die wöchentliche Arbeitszeit von pädagogischen Fachkräften hinsichtlich ihrer Arbeitsanforderungen und -komplexität als zu gering eingeschätzt. Die „kinderfreie Arbeitszeit“, für z. B. pädagogische Vor- und Nachbereitungen, den kollegialen Austausch im Team oder mit angebundenen Institutionen sowie die Elternarbeit, stehen im Kontrast zur direkten pädagogischen Arbeit (Thinschmidt, 2010). Ebenso werden eingeschränkte Möglichkeiten für kleine Pausen während des Arbeitstages als Belastungsfaktor benannt. So steht die „klassische Mittagspause“ den pädagogischen Fachkräften häufig nicht zur Verfügung, da sie im Sinne der Ernährungsbildung an den Mahlzeiten teilnehmen und diese professionell begleiten (Thinschmidt, 2010). Rudow (2004) konstatiert, dass 52,6 Prozent der Befragten die fehlende Möglichkeit zur Entspannung bzw. Erholung im Laufe eines Arbeitstages beklagen. Insgesamt fühlen sich pädagogische Fachkräfte durch den ständigen Personal- und Zeitmangel stark und somit überdurchschnittlich belastet. Diesbezüglich sehen zwei Drittel der befragten pädagogischen Fachkräfte dringenden Handlungsbedarf in der intensiveren Nutzungsmöglichkeit der Vorbereitungszeiten sowie in der Verbesserung der Fachkraft-Kind-Relation, die wichtige Maßnahmen zur nachhaltigen Verbesserung der Arbeitssituation sind (Rudow, 2004).

### ***1.1.3 Anforderungen aus der Arbeitsaufgabe***

Nach Mischo und Fröhlich-Gildhoff (2011) findet die intensivste Weiterentwicklung auf inhaltlicher Ebene pädagogischer Prozesse in der Kindertageseinrichtung statt. Die systematische Beobachtung und Dokumentation des kindlichen Verhaltens und der Entwicklungsfortschritte hat im pädagogischen Alltag erheblich an Bedeutung gewonnen (z. B. Viernickel & Völkel, 2009; Viernickel, 2010; Schulz & Cloos, 2013). Dies ist unter anderem auf die Implementierung pädagogischer Handlungskonzepte zurückzuführen, die die pädagogische Alltagsgestaltung in den Kindertageseinrichtungen wesentlich beeinflussen (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011). Vor allem das Instrument der Bildungs- und Lerngeschichten (Leu et al., 2012) fordert pädagogische Fachkräfte auf, jedes Kind systematisch sowie stärken- und kompetenzorientiert zu beobachten und das Beobachtete zu dokumentieren. Für eine optimale Umsetzung des Konzeptes wird zusätzlich mit den Eltern kooperiert, um eine bestmögliche Begleitung und Unterstützung des kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesses zu gewähr-

leisten. Hinsichtlich der steigenden Anforderungen an solche entwicklungsdiagnostischen Tätigkeiten erweitert sich der Bedarf an pädagogischen Vor- und Nachbereitungszeiten. Botzet und Frank (2007) weisen darauf hin, dass diese Arbeitsaufgabe von pädagogischen Fachkräften vielfach kritisiert wird. Das resultiert unter anderem aus der mangelnden, organisatorischen Voraussetzung „kinderfreier Arbeitszeiten“, die im Empfinden pädagogischer Fachkräfte in Konkurrenz zur direkten Arbeit „am Kind“ stehen (Thinschmidt, 2010).

Durch die Vielzahl neuer pädagogischer Anforderungen, wie Beobachtung, Dokumentation, Einschätzung des Entwicklungsstandes oder Vor- und Nachbereitungszeiten erhöht sich das Anspruchsniveau zusätzlich. Häufig müssen Arbeitsaufgaben in zu großen Kindergruppen, meist parallel und bei sich überschneidenden Personenkontakten realisiert werden. Damit gehen ständige Störungen und Unterbrechungen der Tätigkeiten einher, die eine dauerhafte Aufmerksamkeit sowie Verantwortung erfordern und häufig mit Zeitdruck verbunden sind. Zahlreiche Studien (z. B. Gebser, 1996; Berger et al., 2004; Rudow, 2004; GEW, 2007) heben diese Aspekte sowohl als quantitative als auch qualitative Faktoren der Überforderung im Alltag pädagogischer Fachkräfte hervor. Die damit verbundene Arbeitsintensität wird von 89,5 Prozent der pädagogischen Fachkräfte als mittlere bis starke qualitative und quantitative Belastung erlebt. Zudem werden die pädagogischen Arbeitsanforderungen mit zunehmendem Alter als in stärkerem Ausmaß belastend empfunden (Gebser, 1996). Das wirkt sich nicht nur auf den Gesundheitszustand der pädagogischen Fachkräfte, sondern auch negativ auf die Qualität ihrer Arbeit aus (Hogrebe et al., 2012).

Weiterhin zeigen sich strukturelle Veränderungen im Bereich gezielter Qualifizierungsmaßnahmen. Insbesondere die Fort- und Weiterbildungsangebote sind vielfältiger geworden, nicht zuletzt um den steigenden Kompetenzprofilen und Qualitätsanforderungen besser gerecht werden zu können (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011). Nach Hogrebe et al. (2012) ist die stetige Wissenserweiterung eine wesentliche Grundlage für professionelles Handeln pädagogischer Fachkräfte. Die Relevanz von fort- und weiterbildenden Maßnahmen ist keine neue Einsicht in der pädagogischen Praxis, um die Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften zu verbessern (Hogrebe et al., 2012). Studien zu diesem Schwerpunkt belegen eine positive Weiterbildungsbereitschaft pädagogischer Fachkräfte. Nach Schneewind et al. (2012) fühlen sich 95 Prozent der befragten pädagogischen Fachkräfte in ihrem Handeln kompetent, sind sich aber über Wissenslücken in unterschiedlichen Themenbereichen durchaus bewusst. Grundsätzlich besteht die Motivation zur Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen. Diese sind jedoch mit zusätzlichen zeitlichen und inhaltlichen Belastungen für die pädagogischen Fachkräfte verbunden, die dem Interesse und der Motivation entgegenstehen (Thin-

schmidt, 2010). Weiterhin beklagen pädagogische Fachkräfte die fehlenden Möglichkeiten zur Realisierung von weiterqualifizierenden Maßnahmen (Botzet & Frank, 2007; GEW, 2007). Zudem nimmt die Weiterbildungsbereitschaft mit der Dauer der Berufstätigkeit ab (Schneewind et al., 2012).

Diesbezüglich weisen von Hippel und Grimm (2010) darauf hin, dass eine größere Transparenz sowie Übersichtlichkeit der Themenvielfalt die Fortbildungsmotivation erhöhen könnte. Des Weiteren würden trägerübergreifende, einheitliche Weiterbildungscurricula und Qualitätsstandards bzw. modularisierte, zertifizierte Fortbildungsmaßnahmen die Teilnahmebereitschaft pädagogischer Fachkräfte steigern (von Hippel & Grimm, 2010). Jedoch geben Baumeister und Grieser (2011) die fehlende Nachhaltigkeit der Fortbildungsmaßnahmen zu bedenken. Das führt dazu, dass nahezu keine Evidenz über die Qualität und Effekte der Fortbildungsangebote auf die pädagogische Arbeit vorliegt (von Hippel & Grimm, 2010; Baumeister & Grieser, 2011).

Zusammenfassend konstatiert Thole (2010), dass z. B. die institutionellen Rahmenbedingungen, Formen und Kulturen, die Fachkraft-Kind-Relation sowie die räumlich-materielle Ausstattung der Kindertageseinrichtung die Qualität der pädagogischen Arbeit und deren Effekte nachhaltig mitbestimmen.

## **1.2 Professionalisierungsdebatte**

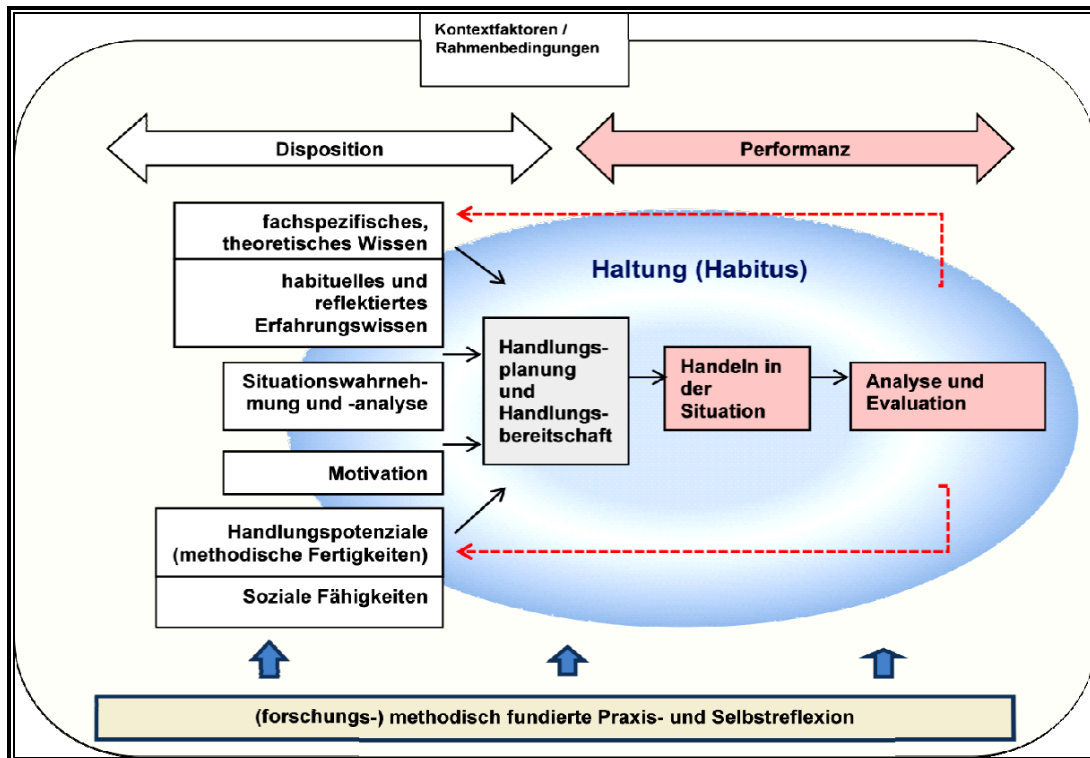
Pädagogische Fachkräfte im Bereich der Frühen Bildung stehen unter immensem Druck. Nicht nur, weil ihnen die Bildungsmisere vergangener Jahre angelastet wird, sondern auch, weil die Arbeitsanforderungen in der frühkindlichen Bildung komplex und anspruchsvoll sind. Das Aufgabenspektrum erstreckt sich von diagnostischer Kompetenz zur angemessenen Beurteilung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung, über die Erstellung eines Bildungsportfolios für jedes Kind bis hin zu regelmäßigen Elterngesprächen, um den Bildungsprozess des Kindes kooperativ gestalten und reflektieren zu können. Zudem sollen sie zusätzliche Förderbedarfe bei Kindern erkennen, individuell abgestimmte Interventionen entwickeln und diese entweder im Kindergartenalltag selbst umsetzen oder aber – bei Vorliegen einer Entwicklungsverzögerung oder -störung – eine zusätzliche Begleitung durch Therapeuten veranlassen. Zweifelsohne zählen diese Arbeitsanforderungen zu den anspruchsvollsten und komplexesten im deutschen Bildungssystem. Insbesondere sind sie im positiven Fall durch förderliche Effekte auf die kindliche Entwicklung geprägt, im negativen Fall aber auch mit Risiken für nachhaltige Fehlentwicklungen verbunden (Schöler, 2014).

Aufgrund dessen nehmen die Forderungen nach fachlich qualifizierten und kompetenten pädagogischen Fachkräften zu, die sich immer wieder neuen, unvorhersehbaren Situationen des pädagogischen Alltags stellen. Dabei müssen sie ihr fundiertes wissenschaftlich-theoretisches Wissen, Erfahrungswissen und vorhandene Fertigkeiten mit einer selbstreflexiven, forschenden Haltung sowie der Bereitschaft und den Wunsch zum selbstorganisierten Handeln in Einklang bringen. Angesicht dieser komplexen Anforderungen ist die Balance von auf Erfahrung beruhender Intuition und analytischer Reflexion immer wieder neu zu konstituieren und im pädagogischen Alltag zu bewahren (Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch & Rauh, 2014).

Daraus ergibt sich als primäre Zielsetzung einer (früh-)pädagogischen Qualifizierung der Kompetenzerwerb, der es pädagogischen Fachkräften ermöglicht, auf der Grundlage ihres wissenschaftlich-theoretischen Wissens und habituell-reflektierten Erfahrungswissens diese komplexen Situationen zu bewältigen, indem sie selbstorganisiert, kreativ und reflexiv handeln sowie fall- bzw. situationsadäquate Lösungsvarianten finden, um neuen Arbeitsaufgaben und -anforderungen gerecht zu werden (Nentwig-Gesemann et al., 2011).

Modelle professioneller Handlungskompetenz beziehen sich zumeist auf die Kompetenzdefinition nach Weinert (2001, S. 27f.) nach der Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ beschrieben werden.

Ausgehend von den zuvor genannten (professions-)theoretischen Überlegungen entwickelten Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) ein Kompetenzmodell für die Frühpädagogik. Die zentrale Bedeutung dieses Modells liegt in der Zusammenführung von der Disposition, der potentiellen Handlungsmöglichkeit, und der Performanz, der tatsächlich vollzogenen Handlung und dem faktisch-situativen Können (Nentwig-Gesemann et al., 2011; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; siehe Abbildung 1).



**Abbildung 1:** Kompetenzmodell (nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 14)

Nach dem Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) umfasst die Ebene der Disposition das Zusammenwirken von explizitem, wissenschaftlich-theoretischem Wissen, implizitem, reflektiertem Erfahrungswissen sowie methodisch-didaktischen Fertigkeiten. Die Situationswahrnehmung und Situationsanalyse ebenso wie die aktuelle Motivation der pädagogischen Fachkraft beeinflusst wesentlich deren Handlungsbereitschaft und -planung, woraus schließlich das konkrete, situative Handeln resultiert (Nentwig-Gesemann et al., 2011). Auf der Ebene der Performanz kommt es in pädagogischen Alltagssituationen zur Überlagerung des praktisch-pädagogischen und des wissenschaftlich-reflexiven Handelns. Pädagogische Fachkräfte müssen situativ, spontan und intuitiv handeln können. Dieses Handeln ist weder reflexiv vermittelt, noch kann es ausdrücklich begründet werden. Demgegenüber steht die professionelle Handlungsplanung auf der Basis fachlich-theoretischen Wissens sowie reflektierten Erfahrungswissens. Unabhängig von den Handlungsmodi steht hinter jedem Handlungsvollzug die Reflexion der Situation (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Diese wird implizit evaluiert und bezieht sich wiederum auf das Wissen, Können und die Handlungspotenziale der pädagogischen Fachkräfte (Nentwig-Gesemann et al., 2011; siehe Kapitel 1.3.4).

„Die professionelle Haltung (grundlegende pädagogische Werte und Einstellungen) stellt dabei ein relativ stabiles, situationsabhängiges Element dar. Sie liegt im Sinne eines persönli-

chen, biografischen und berufsbiografisch geprägten Habitus ‚hinter‘ jedem professionellen Handlungsvollzug“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 15).

Nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) sind sowohl eine methodisch fundierte Reflexionsfähigkeit wie auch Selbstreflexionsfähigkeit bedeutende Komponenten des professionellen Handelns. Auf diesen Fähigkeiten basiert das Bewusstsein über die eigene Biografie und Subjektivität, das notwendig zur Perspektivenübernahme ist und um Situationen mithilfe des Theorie- und des reflektierten Erfahrungswissens beurteilen zu können. Dem fügen die Autoren hinzu, dass eine habituell verfügbare Kompetenz sich nur ausbilden kann, wenn das Konstrukt der Kompetenz bereits in der Ausbildung als ein reproduktiver, eigendynamischer Prozess verstanden worden ist. Unter dieser Voraussetzung ist es pädagogischen Fachkräften möglich, sich die strukturellen und situativen Bedingungen einer Handlung systematisch zu erschließen und kompetent zu agieren. Die bloße Aneignung von fachlichem Wissen und methodisch-didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ist unzureichend, um den alltäglichen, komplexen Anforderungen unvorhersehbarer Situationen eigenverantwortlich gerecht werden sowie wissenschaftlich-reflexiv handeln zu können. Aufgrund des fortwährenden Erwerbsprozesses und der Differenzierung von Wissen und Methoden, dem stetig wachsenden, berufspraktischen Erfahrungsspektrum, dessen Reflexion und durch die Arbeit an der eigenen Bildungsbiografie können sich handlungsspezifische Orientierungen ändern (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014).

### **1.3 Facetten professioneller Handlungskompetenz pädagogischer Fachkräfte**

Im Sinne des stetigen Erwerbsprozesses darf sich die professionelle Handlungskompetenz nicht auf einzelne Prozessschritte beschränken, „sondern muss als generatives Prinzip das Handeln der professionellen Fachkräfte insgesamt strukturieren“ (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S.10).

Hierbei werden in Anlehnung an das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) folgende professionelle Kompetenzen als relevant angesehen: professionelle Selbstregulation, pädagogische Orientierung und Einstellung, motivationale und emotionale Aspekte sowie Dimensionen des Professionswissens. Hinsichtlich aller aufgeführten Kompetenzfacetten kann angenommen werden, dass sie als endogene Einflussfaktoren – aus den Fachkräften heraus – einen Einfluss auf die Prozessqualität der pädagogischen Fachkraft-Kind-Interaktion und die kindliche Entwicklung haben (Anders, 2012).

### ***1.3.1 Professionelle Selbstregulation: Engagement und Distanzierungsfähigkeit***

Selbstregulatorische Fähigkeiten umfassen unter anderem den mentalen Umgang mit Gefühlen und Stimmungen sowie die Fähigkeit, durch zielorientiertes, realitätsgerechtes Handeln Ideen bzw. Absichten zu verwirklichen. In Verbindung mit dem Modell zur professionellen Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften wird die Bedeutung selbstregulatorischer Fähigkeiten für ein effektives, professionelles Handeln betont (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014). Der Habitus liegt jedem professionellen Handlungsvollzug zugrunde.

Im Kontext beruflicher Anforderungen im pädagogischen Umfeld beziehen sich selbstregulatorische Fähigkeiten auf einen effektiven Umgang mit den Arbeitsanforderungen (Anders, 2012). Nach Maslach, Schaufeli und Leiter (2001) gehen hohe selbstregulatorische Fähigkeiten mit einem geringeren arbeitsbezogenen Belastungserleben einher. Schaarschmidt und Fischer (2008) haben ein Instrument entwickelt, mit dem das arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster erfasst werden kann. Hierbei werden Arbeitsengagement, Widerstandsfähigkeit und berufsbegleitende Emotionen als drei Primärfaktoren psychischer Regulation erfasst. Bei der Auswertung des Verfahrens können anhand der Analyse der Profilmuster vier Regulationstypen ermittelt werden, die sich hinsichtlich ihres Umgangs mit Engagement und Distanzierungsfähigkeit systematisch unterscheiden. Insgesamt weisen die Regulationstypen darauf hin, dass ein hohes Engagement verbunden mit einer guten Distanzierungsfähigkeit eine persönliche Ressource darstellt, die mit einer hohen beruflichen Zufriedenheit, persönlichem Wohlbefinden und einer geringen emotionalen Erschöpfung einhergeht (siehe Kapitel 3.1.2). Diese Faktoren führen in der Gestaltung des pädagogischen Alltags zu einer Stärkung der kognitiven Selbstständigkeit der Kinder sowie zu einer verlässlichen, konstruktiven Unterstützung der pädagogischen Fachkraft (Baumert & Kunter, 2006).

Für Kindertageseinrichtungen im deutschsprachigen Raum wurde diese Kompetenzfacette pädagogischer Fachkräfte noch nicht systematisch untersucht (Anders, 2012). Es kann jedoch auf Befunde zurückgegriffen werden, die besondere Arbeitsanforderungen an die selbstregulatorischen Fähigkeiten darstellen, wie z. B. die Emotionsarbeit.

#### *Emotionsarbeit als besondere Anforderung an selbstregulatorische Fähigkeiten*

Pädagogische Fachkräfte sind Mitarbeiter eines hochflexiblen, personenbezogenen Dienstleistungsunternehmens. Sowohl Nerdinger (1994, 2008) als auch Zapf et al. (2000) konstatieren, dass die Spezifik bei Dienstleistungsberufen in dem häufigen, direkten Kontakt mit anderen Menschen während der Arbeit besteht. Die Interaktionen sind unabdingbar für die Aufgaben-

erfüllung und stehen in direktem Zusammenhang mit der Bereitstellung einer Dienstleistung (Krause, Philipp, Bader & Schlüpbach, 2008). Diese sind zum einen kognitiv, aber insbesondere sozial und emotional orientiert (Zapf et al., 2000; Zapf, IsiĆ, Fischbach & Dormann, 2003).

Vor diesem Hintergrund weisen Krause et al. (2008) daraufhin, dass der Umgang mit den eigenen Gefühlen, deren Regulation und auch die Beeinflussung der Gefühle des Gegenübers als spezifische Arbeitsanforderungen zu beachten sind.

Hierin wird ein wesentlicher Belastungsfaktor für pädagogische Fachkräfte gesehen (Khan, 2007; Thinschmidt, 2010), der insbesondere darin besteht, in anderen Menschen zumeist positive Gefühlszustände erzeugen zu müssen (Hochschild, 1990). Dazu muss der Arbeitende die gewünschten Emotionen sichtbar zeigen. Stimmen die zu zeigenden Emotionen nicht mit der persönlichen Gefühlslage überein, kann das als eine Stressquelle betrachtet werden. Neben dem erlebten Stress der pädagogischen Fachkraft, werden auch die Kinder im Prozess ihres sich entwickelnden Emotionswissens und -verständnisses wahrnehmen, dass die gezeigten Gefühle nicht mit den tatsächlichen Gefühlen der Fachkraft übereinstimmen.

Jedoch gibt es bisher nur wenige Untersuchungen, die Emotionsarbeit als unabhängige Variable und dementsprechend als Stressor auffassen, sodass entsprechende Stressreaktionen analysiert werden können (Zapf et al., 2000, 2003).

Im Alltag pädagogischer Fachkräfte besteht die Emotionsarbeit insbesondere in der Erwartung, die eigenen Gefühle regulieren und im Sinne der institutionellen Vorgaben unterdrücken bzw. anpassen zu können. Dies gilt auch dann, wenn die zu zeigenden Gefühle nicht mit den eigenen empfundenen Gefühlen übereinstimmen. Diese Erwartungen müssen nicht explizit benannt oder schriftlich fixiert sein, vielmehr ergeben sie sich häufig aus der gängigen Praxis und dem kulturellen Umgang in einer Kindertageseinrichtung. Das deutliche Zeigen erwarteter Emotionen, wie z. B. eines entsprechenden Gesichtsausdrucks, ist unabdingbar für die erfolgreiche und professionelle Bewältigung der Arbeitsanforderungen (Krause et al., 2008).

Für pädagogische Fachkräfte in einer Kindertageseinrichtung ist es unumgänglich, positive ebenso wie negative Emotionen ausdrücken zu müssen, um das Verhalten der Kinder zu beeinflussen. Weiterhin ist das Zeigen von Anteilnahme ein bedeutender Aspekt der Emotionsarbeit (Zapf, Vogt, Seifert, Mertini & IsiĆ, 1999). Zumeist werden in Interaktionen positive Emotionen in angenehmen Situationen gezeigt, negative Emotionen in eher unangenehmen Situationen. Anteilnahme kann aber auch durch positive Emotionen in einer für den Interaktionspartner negativen Situation ausgedrückt werden. Pädagogische Fachkräfte müssen oftmals



zeitgleich positive Emotionen und Anteilnahme ausdrücken (Zapf et al., 2003) bzw. die negativen Emotionen des Kindes spiegeln und diese in angenehme überführen (Containment).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt der Emotionsarbeit ist die Sensitivitätsanforderung. Diese umfasst die Wahrnehmung der Gefühle des Gegenübers. Insbesondere in Kindertageseinrichtungen sind die sozialen Interaktionen nicht routiniert, sodass es stets notwendig ist, die Gefühle der Interaktionspartner wahrzunehmen und seine eigenen Gefühle daran zu orientieren. Andernfalls wäre es möglich, dass sich der Interaktionspartner nicht ernstgenommen fühlt (Zapf et al., 2003; Zapf & Holz, 2006). Nach Zapf et al. (2000) ist mit der Zunahme der Anforderungen an die Sensitivität von einem verstärkten Gefühl der Leistungserfüllung auszugehen, womit zumeist die Arbeitsbelastung steigt (Zapf et al., 2003).

Kommt es zu einem Widerspruch zwischen gezeigten und empfundenen Gefühlen spricht Hochschild (1990) von dem Belastungsfaktor der Emotionalen Dissonanz. Im pädagogischen Alltag ist das z. B. dann der Fall, wenn positive Emotionen gezeigt werden sollen, die bestehende Situation jedoch negative Gefühle auslöst, weil man etwa mit einem arroganten oder aggressiven Elternteil konfrontiert ist. Dies führt zur Emotionssuppression, die nicht nur die Gesundheit und das Befinden, sondern auch die kognitive Leistungsfähigkeit nachteilig beeinflusst. Dadurch kann die Aufnahme und Speicherung von Informationen erschwert und folglich die Qualität der Interaktionen beeinträchtigt werden (Krause et al., 2008).

Nach Zapf et al. (2003) ist es nicht möglich, die Arbeitsanforderung der Emotionsarbeit umfassend auszuführen, da hierbei der kognitiven Umstrukturierung (Redefinition einer Situation) eine wichtige Rolle zukommt, d. h., jeder Arbeitsauftrag wird von der ausführenden Person aus ihrer Sichtweise interpretiert und umgedeutet. Das Ausmaß des Gelingens wird unter anderem von Sozialisationsprozessen, der beruflichen Identität, der Persönlichkeit des Arbeitnehmers und dessen beruflichen und sozialen Kompetenzen beeinflusst (Zapf et al., 2003). Nach dem Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) beeinflussen die genannten Faktoren die Disposition und die Performanz der Fachkräfte, da sie sowohl die potentielle Möglichkeit in bestimmter Weise zu handeln, als auch den tatsächlich realisierten Handlungsvollzug bestimmen. So geben z. B. Lehrer als Vergleichsgruppe für pädagogische Fachkräfte an, dass sie ihren Schülern gegenüber häufiger positive Emotionen zeigen müssen, wenn sie die Schülerorientierung persönlich wichtig nehmen und ihre berufliche Identität darüber definieren. Im Kontrast dazu zeigen Lehrer, die ihre berufliche Identität als weniger bedeutsam einschätzen, in geringerem Ausmaß positive Emotionen gegenüber ihren Schülern. Im Umkehrschluss gaben Lehrkräfte an, für die Durchsetzung und Disziplin ihres beruflichen Selbstverständnisses häufiger negative Emotionen gegenüber ihren Schülern zeigen zu müssen als

Lehrer, die diesen Aspekt ihres Berufes weniger relevant einschätzten (Fischbach, 2002, zitiert nach Zapf et al., 2003).

Nach Zapf et al. (2003) bestehen ebenso unterschiedliche Redefinitionstendenzen der Emotionsarbeit im Zusammenspiel mit Persönlichkeitsunterschieden. Beispielfhaft suchen extravertierte Menschen im Vergleich zu eher introvertierten Personen gezielt Möglichkeiten zu sozialen Interaktionen. Daher sollten sie die Arbeitsanforderungen an ihrem Arbeitsplatz häufiger so redefinieren, dass der Kontakt mit einem Interaktionspartner aktiv hergestellt werden muss. Weiterhin liegt es nahe, dass besonders verträgliche Personen im Gegensatz zu Personen mit einer weniger stark ausgeprägten Verträglichkeit, ihre Arbeitsaufgaben derart umdeuten, dass sie ihrem Interaktionspartner gegenüber bewusst positive Emotionen zeigen. Bisher ließen sich solche Effekte der Persönlichkeit auf die Auslegung der Arbeitsaufgaben allerdings nur indirekt nachweisen (Zapf et al., 2003).

Prinzipiell geht es bei der Emotionsarbeit um Arbeitsanforderungen, Orientierungen, Einstellungen und Rollenerwartungen der Institution an den Dienstleister.

### ***1.3.2 Pädagogische Orientierung und Einstellung***

Haltung, Werte und Überzeugungen sind Komponenten der pädagogischen Orientierung und Einstellung von Fachkräften (Anders, 2012).

Aus deren Perspektive zählen hierzu z. B. pädagogische Ziele und Normen, das Rollenverständnis gegenüber den Kindern, Vorstellungen über die kindliche Entwicklung sowie Aufgaben der Kindertageseinrichtung (Tietze, 1998).

Im Allgemeinen gelten pädagogische Einstellungen und Orientierungen als zeitlich relativ stabil und grundlegend für Alltagsentscheidungen (Tietze, 1998; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014).

Nachfolgend werden die Teilaspekte detaillierter beschrieben, die im Zusammenhang mit der Professionalisierung sowie den frühkindlichen Bildungs- und Lernprozessen besonders relevant erscheinen.

In Verbindung mit dem Bedeutungsgewinn der außerfamiliären Betreuung von Kindern hat sich in den vergangenen Jahren die *Vorstellung über die Aufgaben einer Kindertageseinrichtung* verändert. Zum einen hat sich das Aufgabenspektrum frühpädagogischer Fachkräfte erweitert, zum anderen hat sich das frühkindliche Bildungsverständnis verändert. Beispielsweise rückt zunehmend die Förderung schulischer Vorläuferfähigkeiten in den Mittelpunkt des Interesses sowie die Erwartung an die Kindertageseinrichtungen, Vernetzungsarbeit zu leisten, indem z. B. mit Eltern und Familien, Schulen sowie Jugend- und Sozialhilfeeinrichtungen

stärker kooperiert wird. Vor diesem Hintergrund liegt es im Ermessen der pädagogischen Fachkräfte, wie sie die Aufgabenvielfalt und -komplexität definieren, bewerten und realisieren (Anders, 2012). In engem Zusammenhang mit der Vorstellung über die Aufgaben einer Kindertageseinrichtung steht das *Bild über die eigene pädagogische Rolle als Fachkraft*. Pädagogische Fachkräfte definieren sich über eine bestimmte Rolle in ihrem professionellen Verhältnis zu den Kindern, Eltern und Kollegen (Anders, 2012). In Abhängigkeit von dieser Rollenvorstellung werden die Interaktionen im pädagogischen Alltag beeinflusst und sind dementsprechend entscheidend für das pädagogische Handeln. Eine weitere Komponente der pädagogischen Orientierung und Einstellung ist der *Stellenwert verschiedener Bildungsbereiche in Kindertageseinrichtungen*. Als Folge der Neuerungen, die in den vergangenen Jahren die bildungspolitische Landschaft geprägt und somit auch Kindertageseinrichtungen als „(wieder-)entdeckte“ Bildungsinstitution verändert haben, gibt es in allen Bundesländern Bildungspläne für die frühpädagogische Bildung und Erziehung. Die Bildungspläne sollen zur Sicherung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen beitragen und umfassen ein breites Spektrum an Bildungsbereichen, z. B. Sprache, Kommunikation und Medien, mathematische und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen, Körper, Gesundheit und Bewegung sowie Sozialverhalten. Es liegt im persönlichen Empfinden und Ermessen der pädagogischen Fachkräfte, welchen Stellenwert sie dem jeweiligen Bildungsbereich in ihrem pädagogischen Alltag zuweisen wollen. Tietze et al. (2005) stellen fest, dass pädagogische Fachkräfte die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung und deren Förderung wichtiger empfinden als die Vermittlung schulischer Vorläuferfähigkeiten. Inwiefern pädagogische Fachkräfte Kompetenzen vermitteln und Lernprozesse begleiten, ist abhängig von ihrer *epistemologischen Einstellung in Bezug auf den Kompetenzerwerb in verschiedenen Bildungsbereichen* (Anders, 2012). Nach Kleickmann (2008) ist hierbei zwischen drei Strömungen zu differenzieren:

- Pädagogische Fachkräfte, die einer behavioristisch-transmissiven Einstellung folgen, betrachten Kinder im Lernprozess als Rezipienten des vorgegebenen Wissens.
- Zudem gibt es Fachkräfte, die eine praktizistische Überzeugung vertreten. Sie sind der Ansicht, dass allein die Bereitstellung von Lernmaterialien lernförderliche Effekte zeigt.

- Demgegenüber stehen die Vertreter der konstruktivistischen Lerntheorie, die der Überzeugung sind, dass Wissen in einem dynamischen eigenaktiven Aneignungsprozess vom Lernenden selbst konstruiert werden muss.

In direktem Zusammenhang mit der epistemologischen Einstellung steht die Gestaltung der Lernprozesse, beispielsweise werden pädagogische Fachkräfte mit einer entwicklungspsychologisch orientierten Einstellung die Gestaltung der Lernprozesse an dem individuellen Entwicklungsstand des Kindes orientieren (Anders, 2012). Es besteht ein evidenzbasierter Zusammenhang zwischen der Kompetenzfacette der epistemologischen Einstellung und der Qualität der Gestaltung von Lernprozessen sowie der Kompetenzentwicklung. Nachweislich sind stark behavioristisch-transmissive Überzeugungen von Lehrkräften mit einer geringeren kognitiven Herausforderung, Unterstützung im Lernprozess sowie Leistungsnachteilen für die Kinder verbunden (Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008). In Folge dieser Ergebnisse ist anzunehmen, dass eine konstruktivistische, kindorientierte Einstellung mit qualitativ höherwertigen Lernmöglichkeiten und einer dementsprechend besseren Kompetenzentwicklung einhergeht. Damit pädagogische Fachkräfte gezielt effektive Lernanlässe gestalten können, benötigen sie *Vorstellungen darüber, welche Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen vermittelt werden sollten*. Insbesondere aufgrund der Bildungsmisere der vergangenen Jahre und des damit verbundenen immensen Drucks, der auf pädagogischen Fachkräften lastet, sollten sie sich bewusst sein, dass frühpädagogische Förderung sowie die Förderung schulischer Vorläuferfähigkeiten keine frühzeitige Vermittlung des Grundschulstoffs bedeuten, sondern vielmehr eine alters- und entwicklungsangemessene sowie spielerisch, freudvolle, alltagsintegrierte Förderung der kindlichen Kompetenzentwicklung.

Thole (2010) kommt zu dem Schluss, dass die pädagogischen Alltagspraxen nicht unabhängig von den jeweils favorisierten Kindheitsbildern gestaltet werden, sodass die pädagogischen Interaktionen über die Ideen und Theorien von Kindheit gesteuert werden. Folglich dominieren abwartend, reagierende, kommentierende und anweisungsbezogene Interventions- und Handlungsmuster. Im Gegensatz dazu „scheinen dialogisch angelegte Interaktionsprozesse und pädagogische Praxen, die die Autonomie der Kinder und selbstständiges Handeln planvoll fördern, in der Praxis einen geringen Zuspruch zu erfahren“ (Thole, 2010, S. 217).

### 1.3.3 Motivationale und emotionale Aspekte

Motivationale und emotionale Aspekte des pädagogischen Handelns stehen in engem Zusammenhang mit den pädagogischen Orientierungen und Einstellungen (Anders, 2012), wenngleich sie im Modell professioneller Handlungskompetenz als eigenständige Kompetenzfacetten beschrieben werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Motivationale und emotionale Aspekte erscheinen in Bezug auf die Begleitung der Entwicklungs- und Lernprozesse besonders relevant. Die *emotionale Haltung einer pädagogischen Fachkraft zu den verschiedenen Bildungsbereichen* umfasst affektive Einstellungskomponenten, die sowohl positiv als auch negativ orientiert sein können. Es besteht die Annahme, dass emotionale Einstellungen gegenüber den Bildungsbereichen durch eigene Bildungserfahrungen beeinflusst werden. Die Bedeutung der emotionalen Haltung zu den Bildungsbereichen liegt darin, dass sich diese durch die Kompetenzvermittlung in hohem Maße von den pädagogischen Fachkräften auf die Kinder überträgt (Erden & Sönmez, 2011; Anders, 2012)

- Idealerweise bringen die pädagogischen Fachkräfte *Interesse und Freude an den fachlichen Inhalten der Bildungsbereiche* mit bzw. entwickeln diese in der intensiven Auseinandersetzung. Im Sinne des Kompetenzmodells ist Interesse ein Aspekt des Selbstkonzeptes, der durch aktive Handlungen, kognitive Auseinandersetzung mit den Bildungsbereichen sowie selektive Bewertung charakterisiert ist. Dementsprechend kann das Interesse der pädagogischen Fachkräfte an den Bildungsbereichen als psychische Disposition sowie aktives Bemühen um Kompetenzentwicklung verstanden werden (Anders, 2012). Die pädagogische Relevanz ergibt sich aus der Annahme, dass Freude und Interesse an fachlichen Inhalten zu den Bildungsbereichen eng miteinander verbunden sind. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich das Engagement der Fachkräfte in der Gestaltung und Unterstützung von Lerngelegenheiten und Lernprozessen widerspiegelt. Unter Rückgriff auf die Aspekte der emotionalen Haltung zu den Bildungsbereichen ist davon auszugehen, dass sowohl die Freude als auch das Interesse der Fachkräfte indirekte Effekte auf die Kompetenzentwicklung zeigen und sich zudem auf die intrinsisch geprägte Lernmotivation der Kinder übertragen (Anders, 2012).
- Der *Enthusiasmus*, als intrinsisch motivationale Orientierung, trägt in Bezug auf die Gestaltung der Lerngelegenheiten zur Motivation der Kinder bei. Baumert und Kunter (2006) stellen fest, dass sich im Enthusiasmus der Grad des positiven emotionalen Erlebens während der pädagogischen Handlungen widerspiegelt. Zudem konnte in einer Untersuchung von Lehrkräften gezeigt werden, dass deren fachbezogener Enthusias-

mus mit der Unterrichtsqualität verbunden ist (Baumert & Kunter, 2006). Im übertragenen Sinne kann angenommen werden, dass Begeisterung der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ebenso mit bestimmten Bildungsbereichen im Zusammenhang steht. Dementsprechend haben die Fachkräfte einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung, Motivation, Lernfreude und Interesse der Kinder an den jeweiligen Bildungsbereichen.

- Auch scheint ein größerer Enthusiasmus der pädagogischen Fachkräfte mit einer ausgeprägten *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* einherzugehen, die ebenfalls eine Komponente motivationaler Orientierung ist. Fachkräfte, die sich selbst als wirksam wahrnehmen, zeigen eine stärkere normative Bindung an ihre pädagogischen Tätigkeiten und verbleiben mit höherer Wahrscheinlichkeit im Beruf. Zudem scheint die Selbstwirksamkeit auch einen direkten Einfluss auf die Vorbereitung und Gestaltung von Lernprozessen zu haben, insbesondere auf das konstruktive Unterstützungsverhalten (Baumert & Kunter, 2006). Des Weiteren konstatieren Schmitz und Schwarzer (2000), dass höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit einem größeren beruflichen Engagement und einer höheren Berufszufriedenheit verbunden sind. Folglich kann die Selbstwirksamkeit pädagogischer Fachkräfte als Ressource bei der Bewältigung von beruflichen Anforderungen und Belastungen gesehen werden. Interessanterweise konnten Schwarzer und Schmitz (1999) ebenfalls zeigen, dass kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der pädagogischen Fachkräfte einen positiven Effekt auf Individualebene haben. Zudem verweisen Hoy, Sweetland und Smith (2002) darauf, dass es auf institutioneller Ebene einen Effekt der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf den Leistungsstand der Kinder gibt. Wenngleich die vorliegenden Befunde im schulischen Kontext ermittelt worden sind, kann davon ausgegangen werden, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugung auch eine wichtige Kompetenzfacette im Bereich der Frühen Bildung ist.

### **1.3.4 Dimensionen des Professionswissens**

In diesem Zusammenhang gilt ebenso das Professionswissen pädagogischer Fachkräfte als eine wesentliche Voraussetzung für die Gestaltung anregender Lerngelegenheiten (Anders, 2012). Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) untergliedern das professionelle Wissen pädagogischer Fachkräfte in: fachspezifisch-theoretisches Wissen, habituell-reflektiertes Erfahrungswissen sowie die Handlungspotenziale in Form von prozeduralem, methodisch-praktischem Wissen und sozialen Fähigkeiten.

Mit jeder Wissensdimension geht ein spezifisches Verständnis einher, dessen Aufbau einer hierarchischen Logik folgt. Unter *Fachwissen* wird das vertiefte, konzeptuelle Hintergrundwissen verstanden, welches eng mit dem umfassenden, inhaltlichen Verständnis der jeweiligen frühpädagogischen Bildungsbereiche verbunden ist. Inwiefern den Kindern die Fachinhalte der einzelnen Bildungsbereiche verfügbar gemacht werden können, ist abhängig vom *fachdidaktischen Wissen* der betreuenden, pädagogischen Fachkräfte. Diese Wissensdimension bezieht sich beispielweise auf das Wissen über spezifische Kognitionen von Kindern, das Wissen über die Möglichkeiten von Alltagssituationen und Lernmaterialien für die Gestaltung von Lernprozessen und -gelegenheiten sowie das Wissen über effektive Begleitung und Unterstützung der kindlichen Entwicklungsprozesse im jeweiligen Bildungsbereich. Für die Gestaltung anregender pädagogischer Interaktionen und Lernangebote sollten pädagogische Fachkräfte über *pädagogisches Wissen* – als fächerübergreifende Wissensfacette – verfügen. Hierzu gehören unter anderem das Wissen über Lernformen, strategisches Wissen über Gruppenführung, entwicklungspsychologisches Wissen sowie Wissen über Beziehungsgestaltung (Baumert & Kunter, 2006; Anders, 2012). Die benannten Wissenstypen lassen sich weiterhin nach ihrer mentalen Repräsentation unterscheiden. Baumert und Kunter (2006) fassen wie folgt zusammen:

- „Professionelles Wissen ist domänenspezifisch und ausbildungs- bzw. trainingsabhängig.
- Expertenwissen ist sehr gut vernetzt und hierarchisch organisiert.
- In *professionellen* Domänen ist Expertenwissen um Schlüsselkonzepte und eine begrenzte Zahl von Ereignisschemata arrangiert, an die Einzelfälle, episodische Einheiten oder Sequenzen von Episoden (Skripte) angedockt sind.
- Professionelles Expertenwissen integriert Kontexte und erlaubt variantenreiches ‚opportunistisches Verhalten‘
- Basisprozeduren sind automatisiert, aber gleichwohl flexibel an die spezifischen Bedingungen des Einzelfalls und des Kontextes adaptierbar“ (S. 483).

Das professionelle Wissen pädagogischer Fachkräfte ist in sich differenziert und wird auf unterschiedliche Art kognitiv repräsentiert (Baumert & Kunter, 2006). In Anlehnung an die dichotome Gliederung von theoretisch-formalem Wissen und praktischem Wissen und Können von Fenstermacher (1994), lässt sich ein wesentlicher Anteil der Expertise von pädagogischen Fachkräften als theoretisch-formales Wissen beschreiben. Zu diesem Wissenstypus gehören das im Vorangegangenen beschriebene fachliche, fachdidaktische sowie allgemeine pädagogische Wissen.

Ein großer Anteil pädagogischen Handelns, insbesondere des kommunikativen Handelns im Kontext der Kindergruppe oder der Kindertageseinrichtung, basiert auf praktischem Wissen

und Können. Daneben besteht auch eine situationsgebundene und routinierte Form des praktischen Wissens und Könnens, das gleichzeitig eine hohe Flexibilität aufweist und somit eine erfolgreiche, intuitive und präzise Abstimmung der Handlungsweise ermöglicht. Offensichtlich liegt die Bedeutung des Expertenhandelns in der präzisen Abstimmung sowie intuitiv-situativen Interpretation, die es erlaubt, in der gegebenen Situation in angemessener, sozial und moralisch vertretbarer Art zu agieren (Baumert & Kunter, 2006).

Im Allgemeinen ist festzustellen, dass generisches, pädagogisches Wissen und Können zwingend zum Kompetenzprofil pädagogischer Fachkräfte gehört. Dabei erhält das pädagogische Wissen, als fächerübergreifende Wissensfacette das größte Gewicht.

### *Entwicklungspsychologisches Wissen*

Damit pädagogische Fachkräfte die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder altersangemessen begleiten, unterstützen und fördern können, müssen sie über entsprechendes entwicklungspsychologisches Fachwissen verfügen. Nachfolgend werden die grundlegenden Aspekte der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung dargestellt. Diese folgen im Aufbau den fünf Hauptgliederungspunkten: Was ist emotionale Kompetenz?, Entwicklung von Emotionsausdruck, Emotionswissen und -verständnis, Entwicklung der Emotionsregulation sowie sozial-emotionale Kompetenz.

### *Was ist emotionale Kompetenz?*

Kinder erwerben bis zum Vorschulalter eine Vielzahl von Fertigkeiten, die es ihnen ermöglichen, angemessen mit ihren Emotionen umzugehen und sich in sozialen Interaktionen kompetent zu verhalten (Petermann & Wiedebusch, 2001, 2008).

Lewis (1998) konstatiert, dass das Erlernen des Umgangs mit den eigenen und den Gefühlen anderer eine wesentliche Entwicklungsaufgabe der frühen Kindheit ist. Dem fügen Saarni und Weber (1999) hinzu, dass es im Verlaufsprozess der emotionalen Entwicklung zur Ausbildung entsprechender Fähigkeiten und zum Erwerb von emotionalen Kompetenzen kommt.

Hierzu zählen vor allem Fähigkeiten, wie sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein, Gefühle mimisch und sprachlich zum Ausdruck bringen und selbstständig regulieren zu können sowie in der Lage zu sein, die Emotionen anderer Personen wahrzunehmen und richtig interpretieren zu können (siehe Tabelle 1). Bis zum Schulalter erwerben Kinder ein breites Spektrum an Verhaltensweisen und Fähigkeiten mithilfe derer sie im Stande sind ihre Emotionen zu regulieren (Petermann & Wiedebusch, 2001, 2008).



**Tabelle 1:** Bereiche emotionaler Kompetenz (Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 14)

<b>Emotionale Kompetenz</b>
<p>Zu den Bereichen, in denen Kinder emotionale Fertigkeiten entwickeln, gehören</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• der eigene mimische Emotionsausdruck,</li> <li>• das Erkennen des mimischen Emotionsausdrucks anderer Personen,</li> <li>• der sprachliche Emotionsausdruck,</li> <li>• das Emotionswissen und -verständnis und</li> <li>• die selbstgesteuerte Emotionsregulation.</li> </ul>

Denham (1998) benennt emotionale Schlüsselfertigkeiten, die sie nach Emotionsausdruck, Emotionsverständnis und Emotionsregulation kategorisiert (siehe Tabelle 2). Da es sich beim Erwerb emotionaler Fertigkeiten um einen Entwicklungsprozess handelt, können die ausgebildeten Schlüsselfertigkeiten je nach Alter und Entwicklungsstand des Kindes variieren (Petermann & Wiedebusch, 2008).

**Tabelle 2:** Übersicht zu Komponenten emotionaler Kompetenz (nach Denham, 1998; Petermann & Wiedebusch, 2008)

<b>Komponenten emotionaler Kompetenz</b>
<b>im Emotionsausdruck:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Äußerung nonverbaler emotionaler Mitteilungen durch Gesten</li> <li>• Zeigen empathischen Einfühlungsvermögens in Bezug auf die Gefühle anderer</li> <li>• selbstbezogene Gefühle äußern können</li> <li>• Kontrolle sozial missbilligter Gefühle durch Trennung von Erleben und Ausdruck der Emotionen</li> </ul>
<b>im Emotionsverständnis:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• eigene Gefühlszustände und die anderer Personen unterscheiden können</li> <li>• Einsatz von Emotionsvokabular bei der Kommunikation über Gefühle</li> </ul>
<b>in der Emotionsregulation:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewältigung positiver sowie negativer Gefühle</li> </ul>

### *Entwicklung des Emotionsausdrucks*

Hinsichtlich der Ausbildung des Emotionsausdrucks muss zwischen primären und sekundären Emotionen differenziert werden. Nachfolgend wird zunächst auf die Basisemotionen, die sich im Verlauf des ersten Lebensjahres entwickeln, eingegangen. Danach werden die selbstbezogenen, sozialen Emotionen, die sich etwa ab dem 24. Lebensmonat ausbilden, thematisiert.

Freude, Ärger, Traurigkeit, Angst, Überraschung und Interesse zählen zu den Basisemotionen, die Kinder zuerst entwickeln (Petermann & Wiedebusch, 2008). Friedlmeier (1999) gibt an, dass die ersten unterscheidbaren Emotionen zwischen dem dritten bis vierten und zwölften Lebensmonat beobachtbar sind. Denham (1998) fügt dem hinzu, dass solche Emotionen von spezifischen vokalen Mustern und Gesichtsausdrücken begleitet werden.

In ihren ersten sechs Lebensjahren zeigen Kinder kontextunabhängig einen intensiven Ausdruck ihrer Gefühle, der ihrem subjektiven Empfinden entspricht. Zudem entwickeln sie ihre persönliche Art und Weise des emotionalen Ausdrucksverhaltens (Petermann & Wiedebusch, 2001). Laut Denham (1998) sind stabile interindividuelle Differenzen des Emotionsausdrucks und charakteristischer Verhaltensweisen bei verschiedenen Emotionen bereits im Alter von zwei Jahren nachweisbar. Hierbei ist der kindliche Emotionsstil eine Reflexion des emotionalen Ausdrucksverhaltens sowie des Emotionsstils der Bezugspersonen (Petermann & Wiedebusch, 2001, 2008).

Im fortlaufenden Erwerbsprozess der emotionalen Entwicklung erleben Kinder – etwa ab dem Ende ihres zweiten Lebensjahres beginnend – selbstbezogene und soziale Emotionen (Lewis, 1998). Eine wesentliche Voraussetzung zum Erleben sekundärer Emotionen ist, dass Kinder über ein Selbstkonzept verfügen und die Fähigkeit zur Selbstreflexion haben (Petermann & Wiedebusch, 2001). Insbesondere für das emotionale Erleben von Stolz, Scham und Schuld ist es unabdingbar, dass Kinder sozial anerkannte Verhaltensstandards und -regeln kennen, diese auf ihr Verhalten beziehen und Eigenverantwortung für die Einhaltung bzw. Missachtung dieser Regeln übernehmen (Saarni, 1999). Deren Entstehung wird entscheidend von den Reaktionen der Bezugspersonen auf das kindliche Verhalten sowie weiteren Sozialisationseinflüssen geprägt.

Soziale Emotionen, wie Empathie, bei denen ein Bezug zu anderen Personen hergestellt werden muss, treten ebenfalls ab dem zweiten Lebensjahr auf. Nach Denham (1998) sind bereits Kinder im Alter von zwei Jahren dazu fähig, den emotionalen Zustand ihrer Mitmenschen in Ansätzen zu beurteilen. Saarni (1999) fügt hinzu, dass es für das empathische Empfinden notwendig ist, dass sich Kinder selbst als eigene Person wahrnehmen und das emotionale Befinden anderer erkennen. Bis zum Vorschulalter differenzieren sich mimische wie auch verhaltensbezogene Aspekte empathischen Erlebens weiter aus. Petermann und Wiedebusch (2008) konstatieren, dass empathisches Einfühlungsvermögen mit dem Zeigen prosozialer Verhaltensweisen einhergeht, wobei empathische Reaktionen davon abhängen, inwiefern sich diese auf vertraute oder unbekannte Personen beziehen. Des Weiteren zeigen empathische Kinder in sozialen Prozessen eine größere Sensibilität. Sie sind in der Lage sich in die Gefühle Gleichaltriger in sozialen Situationen hineinzusetzen und zeigen weniger aggressive und zurückgezogene Verhaltensweisen. Zudem verfügen empathischere Kinder über ein besseres Emotionsverständnis.

*Emotionswissen und -verständnis*

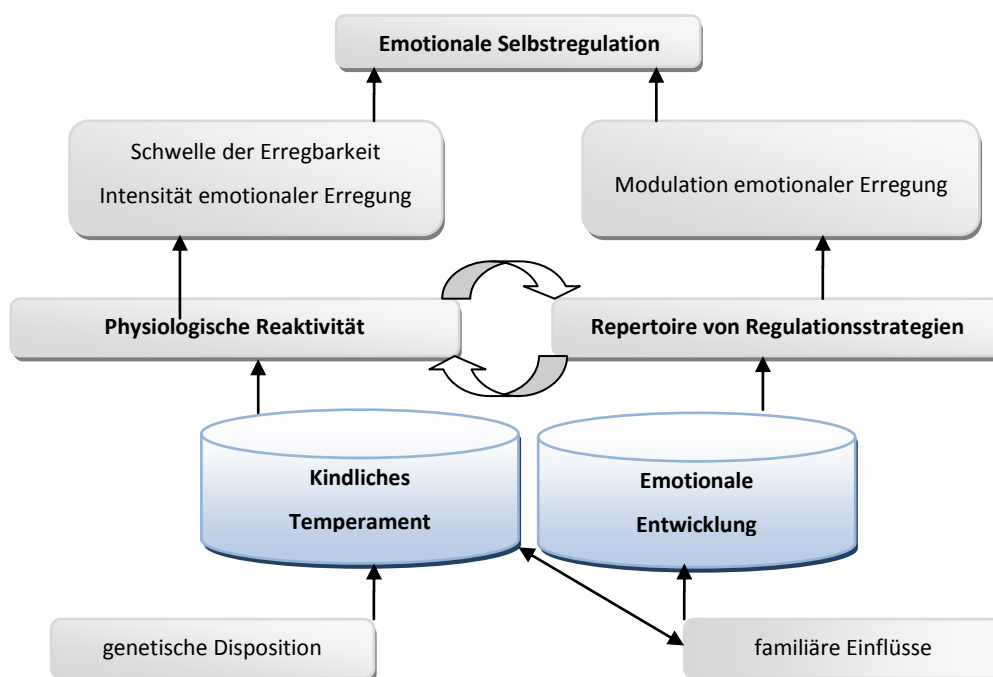
Nach Petermann und Wiedebusch (2008) ist das Emotionsverständnis von Kindern definiert als die Fähigkeit, emotionale Ausdrücke anderer Personen erkennen zu können. Weiterhin haben sie Wissen über Ursachen von Emotionen erworben, erkennen Hinweisreize auf Emotionen und erleben selber vielfältige, gleichzeitig auftretende Emotionen. Zudem verfügen sie über das Bewusstsein, wie Emotionen nach allgemein anerkannten sozialen Darbietungsregeln ausgedrückt und ausgelebt werden dürfen. Sie kennen Möglichkeiten, emotionale Ausdrücke kommunikativ, gezielt einzusetzen und können Emotionsregulationsstrategien anwenden. Die Autoren nehmen weiterhin an, dass Kinder im Verlauf ihrer Entwicklung das umfangreiche Emotionswissen in den genannten Bereichen durch subjektive Konzepte ausbilden. Diese emotionalen Skripte oder Schemata erwerben Kinder in der Interaktion mit anderen Personen, indem sie wiederholt auf den emotionalen Ausdruck anderer reagieren und Reaktionen auf ihr eigenes Ausdrucksverhalten erfahren. Hierbei vollzieht sich ein eigenaktiver dynamischer Aneignungsprozess bei dem sich Kinder charakteristische Abläufe emotionaler Ereignisse merken (Janke, 1999). Somit beinhalten emotionale Skripte das gesammelte Wissen über Emotionen, welches vorrangig auf individuellen Erfahrungen beruht. Dementsprechend wird die Entwicklung des Emotionsverständnisses von mehreren, individuellen Faktoren, wie dem Alter, dem Entwicklungstempo, der Sprachkompetenz und dem Bindungsverhalten beeinflusst (Petermann & Wiedebusch, 2008). Da es sich beim Erwerb des Emotionsverständnisses um einen Entwicklungsprozess handelt, hat Denham (1998) die wesentlichen Bereiche, in denen sich die Entwicklung des Emotionsverständnisses in den ersten sechs Lebensjahren eines Kindes vollzieht, zusammengefasst (siehe Tabelle 3).

**Tabelle 3:** Entwicklung des Emotionsverständnisses in den ersten sechs Lebensjahren (nach Denham, 1998; Petermann & Wiedebusch, 2008)

Entwicklung des Emotionsverständnisses	
<b>Vorschulkinder ...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen und benennen den Emotionsausdruck anderer Personen,</li> <li>• identifizieren emotionsauslösende Situationen,</li> <li>• erkennen Ursachen für emotionsauslösende Situationen und können Konsequenzen emotionaler Reaktionen ableiten,</li> <li>• verwenden Emotionswörter, um ihre eigenen und die emotionalen Erfahrungen anderer zu beschreiben,</li> <li>• verstehen, dass das emotionale Empfinden anderer Personen sich vom eigenen Empfinden unterscheiden kann</li> <li>• lernen Emotionsregulationsstrategien kennen,</li> <li>• kennen soziale Darbietungsregeln für den Ausdruck von Emotionen,</li> <li>• erkennen multiple Emotionen und verstehen sekundäre Emotionen.</li> </ul>

*Emotionsregulation*

„Emotionale Zustände werden durch die Intensität der erlebten Gefühle und die Erregungsschwelle für emotionale Reize beeinflusst sowie durch regulative Prozesse initiiert, moduliert und beendet“ (Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 65). Dieses Verständnis von Emotionsregulation basiert auf den Ausführungen von Thompson (1994), der Emotionsregulation als eine Fähigkeit beschreibt, Emotionen in ihrer Komplexität auf ein bestimmtes Ziel gerichtet, modifizieren zu können. Diese Fähigkeit zur emotionalen Selbstregulation wird aus den beiden Komponenten der physiologischen Reaktivität sowie der Verfügbarkeit von Regulationsstrategien gebildet (Petermann & Wiedebusch, 2008, siehe Abbildung 2).



**Abbildung 2:** Komponenten der Selbstregulation (nach Petermann & Wiedebusch, 2008)

Eine entsprechende Regulation von Emotionen ist notwendig, um sich in der Interaktion mit anderen Menschen angemessen verhalten und angestrebte Ziele erreichen zu können. Durch die Emotionsregulation können bestehende Emotionen – den Erfordernissen der Situation entsprechend – verstärkt oder abgeschwächt sowie in sozial anerkannter Art und Weise ausgedrückt werden (Dimitrova & Lüdmann, 2014).

Petermann und Wiedebusch (2008) fassen zusammen, dass Kinder, die infolge ihrer emotionalen Erfahrungswerte abschätzen können, wie sich unterschiedliche Emotionsausdrücke auf

die Kommunikation mit anderen auswirken, ihre Gefühle derart regulieren und ausdrücken können, dass sie ihren Zielen in einer sozialen Interaktion entsprechen.

### *Sozial-emotionale Kompetenz*

Die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz stellt eine zentrale Entwicklungsaufgabe in der frühen Kindheit dar (Wiedebusch & Petermann, 2011). Sie umfasst unter anderem Fertigkeiten, seine eigenen und die Gefühle anderer Personen zu erkennen und zu benennen, seine Emotionen angemessen zu regulieren, auf der Basis eines Emotionswissens Gefühle verstehen sowie Empathie und prosoziales Verhalten zeigen zu können (Petermann & Wiedebusch, 2008).

In einer Vielzahl von Studien konnte bestätigt werden, dass emotionale Fertigkeiten mit einer größeren sozialen Kompetenz einhergehen. Zudem ist der soziale Status ein guter Prädiktor für die Akzeptanz in der Gruppe der Gleichaltrigen (Petermann & Wiedebusch, 2008). Weiterhin konnten Izard et al. (2001) nachweisen, dass die emotionale Fertigkeit, Gefühle anderer Personen richtig zu deuten, einen langfristig positiven Effekt auf das Sozialverhalten der Kinder hat. Kinder, die im Vorschulalter emotionale Gesichtsausdrücke anderer Personen nicht richtig interpretieren konnten, hatten in der Grundschulzeit weniger Kontakte zu ihren Mitschülern. Ebenso zeigen Deimann, Kastner-Koller, Benka, Kainz und Schmidt (2005), dass Kinder, die von ihrer betreuenden pädagogischen Fachkraft als sozial unauffällig eingeschätzt wurden, den mimischen Emotionsausdruck anderer Personen besser erkennen und interpretieren als sozial auffällige Kinder. Diese Untersuchungen sprechen dafür, dass Kinder, die die Fähigkeit entwickelt haben, den nonverbalen Emotionsausdruck ihrer Mitmenschen zu erkennen, häufiger positive soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen aufbauen (Petermann & Wiedebusch, 2008). Des Weiteren konnten Ladd, Birch und Buhs (1999) in einer Studie mit Vorschulkindern zeigen, dass Kinder, die in den ersten Wochen ihrer Kindergartenzeit prosoziales Verhalten zeigten, insgesamt mehr Freundschaften aufbauten, sozial akzeptierter waren und seltener von anderen Kindern zurückgewiesen wurden. Nach Smith (2001) sind bei Gleichaltrigen beliebte Spielpartner als sozial-emotional kompetenter einzuschätzen als unbeliebtere Kinder. Smith (2001) stellte fest, dass die besseren emotionalen Fertigkeiten der Kinder auf ein größeres Emotionswissen, bessere Emotionsregulation und gewaltfreie Konfliktlösungen zurückführbar sind. Daraus lässt sich schließen, dass Kinder unter Gleichaltrigen Spielpartner bevorzugen, die emotional gut balanciert sind.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die vorschulische Entwicklung des Emotionsausdrucks, des Emotionswissens und der Emotionsregulation eine gute Vorhersage des späteren Sozialverhaltens ermöglichen (Denham et al., 2003).

#### 1.4 Wissenschaftliche Erkenntnisse

Nachdem in den Kapiteln 1.1 bis 1.3 die aktuelle Professionalisierungsdebatte in der Frühpädagogik dargestellt wurde, wird basierend darauf das Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) um die Dimensionen pädagogischer Qualität (Tietze, 1998) erweitert (siehe Abbildung 3). Dies ist damit zu begründen, dass die Professionalisierungsdebatte nicht zuletzt aus dem mehrdimensionalen und facettenreichen Gegenstandsbereich der Qualität in Kindertageseinrichtungen resultiert.

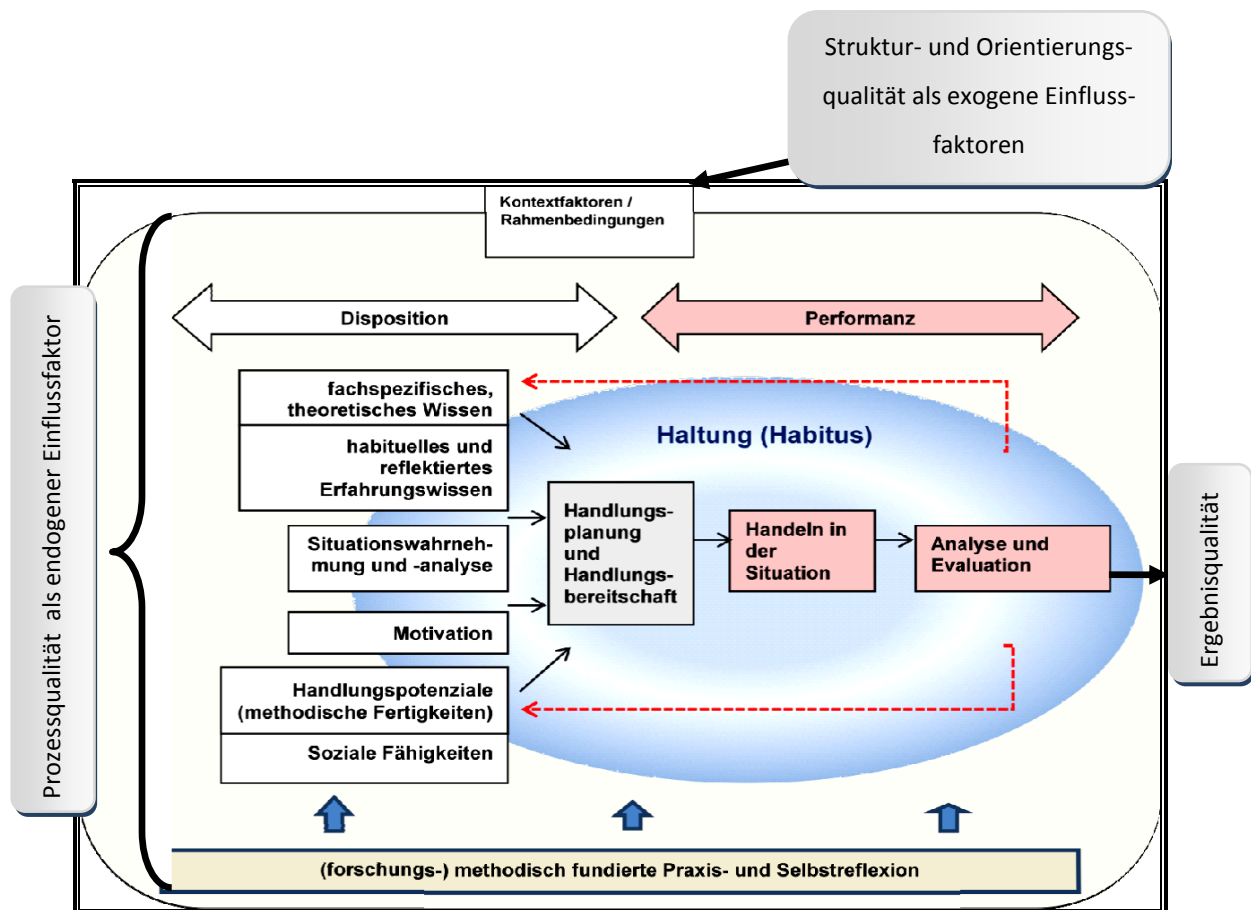


Abbildung 3: Modifiziertes Kompetenzmodell (nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2014)

Nach dem Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) beeinflussen die äußeren Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren die Disposition und Performanz pädagogischer Fachkräfte. Dementsprechend wirken insbesondere struktur- sowie orientierungsqualitative

Merkmale als exogene Einflussfaktoren auf die Handlungskompetenz pädagogischer Fachkräfte.

Ein kritischer Blick auf den pädagogischen Alltag der Fachkräfte hat vor allem gezeigt, dass diese täglich mit hohen, körperlichen Belastungen sowie emotionalen Anforderungen konfrontiert sind. Hierbei stellen Kinder, deren Verhaltensweisen nicht den Normvorstellungen der Fachkräfte entsprechen, eine Herausforderung, oft auch Belastung dar. Wenngleich eine Vielzahl von Handreichungen und Praxisempfehlungen für die pädagogische Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern im Vorschulbereich existieren, fehlen evidenzbasierte Konzepte, die eine Orientierung für das pädagogische Alltagshandeln bieten, weitestgehend. Insbesondere vor dem Hintergrund des Inklusionsgedankens sind wissenschaftlich basierte Orientierungen bedeutsam, damit Kinder mit ihren individuellen Besonderheiten qualitativ hochwertig von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen begleitet und unterstützt werden können (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Dementsprechend sollten Möglichkeiten zur alltagsintegrierten Förderung aller Kinder und folglich zur Prävention sonderpädagogischen Förderbedarfs in Kindertageseinrichtungen implementiert werden.

Vor diesem Hintergrund finden sich in den meisten Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer, die den Orientierungsrahmen für das pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtungen bilden, ausdrückliche Forderungen nach einer Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung. Infolge dessen müssen pädagogische Fachkräfte die sozial-emotionale Entwicklung ihrer betreuten Kinder gezielt beobachten, Entwicklungsverläufe dokumentieren, diese individuell beurteilen und ihr pädagogisches Handeln darauf abstimmen. Hierbei stehen pädagogische Fachkräfte vor der Herausforderung ihre Handlungsmöglichkeiten und -grenzen zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder zu erkennen.

#### ***1.4.1 Möglichkeiten und Grenzen der Förderung sozial-emotionaler Kompetenz***

Kindertageseinrichtungen sind geeignete Orte, um möglichst viele Kinder in ihrer frühen Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen zu unterstützen und zu fördern. Hierbei hat sich die hochwertige Betreuungsqualität in Kindertageseinrichtungen als förderlich erwiesen. Damit die emotionale Entwicklung von Kindern optimal durch die pädagogischen Fachkräfte beeinflusst werden kann, ist deren vorrangige Herausforderung, eine sichere Bindung zu den Kindern aufzubauen sowie sie bei der Regulation von Gefühlen in emotional erregenden und herausfordernden Situationen zu unterstützen (Niesel & Wertfein, 2010). Die Bedeutsamkeit einer sicheren Fachkraft-Kind-Beziehung in der Kindertageseinrichtung konnte in einer internationalen Längsschnittstudie, die die Kompetenzentwicklung von Kindern verfolgt hat,

nachgewiesen werden. Mithilfe der Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Centers Study (CQC-Study; Roßbach & Weinert, 2008) wurde der Effekt der Qualität frühpädagogischer Betreuung auf die sozial-emotionale Entwicklung vier- bis achtjähriger Kinder erfasst. Es zeigte sich, dass in der CQC-Studie keine Beziehung zwischen der globalen Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Alter von vier Jahren besteht. Demgegenüber zeigte sich ein deutlich positiver Zusammenhang hinsichtlich der Nähe in der Fachkraft-Kind-Beziehung. Eine enge Beziehung der Kinder zur betreuenden pädagogischen Fachkraft minimiert deren Risiko für Verhaltensprobleme. Dieser Zusammenhang zeigt sich über die untersuchte Altersspanne hinweg, wobei bei der CQC-Studie berücksichtigt werden muss, dass die Beziehung zur pädagogischen Fachkraft sowie das Verhalten der Kinder von derselben Person eingeschätzt wurde (Roßbach & Weinert, 2008).

Die Studienergebnisse verdeutlichen, dass im Zentrum des pädagogischen Handelns die Interaktions- und Beziehungsgestaltung mit den Kindern steht. Diese verlangt eine besondere Aufmerksamkeit und Sensibilität (Nentwig-Gesemann et al., 2011), da sie wesentlich zur erfolgreichen Gestaltung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder beiträgt.

### *Bedeutsamkeit der Beziehungsgestaltung*

Aus bindungstheoretischer Sicht wird auf die Kompetenz der Feinfühligkeit und der damit verbundenen sensitiven Responsivität verwiesen (Remsperger, 2011). Die Grundlage für feinfühliges Verhalten bildet die Kernkompetenz der Empathie. „In feinfühligem, responsivem Verhalten dokumentiert sich auf der Ebene der Performanz die Fähigkeit zur Empathie“ (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 23). Die Fähigkeit pädagogischer Fachkräfte empathisch zu handeln, spiegelt sich in deren kognitiver Perspektivenübernahme, Fähigkeit zur Dekodierung verbaler und nonverbaler Ausdruckssignale sowie ihrer Bereitschaft sich emotional berühren zu lassen, wider. Die Wahrnehmung kindlicher Gefühle und Bedürfnisse sowie deren korrekte Interpretation erfordert eine adäquate und prompte Reaktion der Bezugsperson bzw. pädagogischen Fachkraft (Nentwig-Gesemann et al., 2011). Nach Ahnert (2008) können sichere Fachkraft-Kind-Bindungen entstehen, wenn die Gruppenatmosphäre durch ein empathisches Verhalten der pädagogischen Fachkraft bestimmt wird. Dieses ist gruppenbezogen orientiert, bedient aber die wichtigsten sozialen Bedürfnisse des jeweiligen Kindes unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Gruppe. Interessanterweise wirken hierbei geschlechtsspezifische Einflüsse asymmetrisch auf die Fachkraft-Kind-Beziehung ein: so sind die Beziehungen zu Mädchen häufiger durch positive Gegenseitigkeit geprägt als Beziehungen zwischen Fach-



kraft und den Jungen der Kindergruppe (Ahnert, 2008). Möglicherweise lässt sich hier ein Zusammenhang mit der Studie von Schmidt, DeMulder und Denham (2002) herstellen, in der geschlechtsspezifische Besonderheiten im Verhalten von Kindergartenkindern untersucht wurden, deren Ergebnisse zeigen, dass pädagogische Fachkräfte Jungen häufiger als aggressiv und/oder ängstlich einschätzen als Mädchen.

Nach Grossmann und Grossmann (1998) wird immer wieder die Forderung erhoben, dass die pädagogischen Fachkräfte auch Bindungsfunktionen erfüllen müssen, damit bestmögliche Bedingungen für eine optimale, sozial-emotionale Entwicklung der Kinder geschaffen werden. Beispielsweise verweist Ahnert (2008) auf die Bedeutsamkeit emotional unterstützender Dialoge zwischen den pädagogischen Fachkräften und Kindern. Dadurch kann eine sichere, zuverlässige sowie feinfühlige und von persönlichem Engagement geprägte Fachkraft-Kind-Bindung entstehen, die ein Prädiktor für eine erfolgreiche, sozial-emotionale Entwicklung der Kinder ist. Unterstützt wird diese Aussage durch Befunde aus der Resilienzforschung, die zeigen, dass ein demokratischer Erziehungsstil, charakterisiert durch emotionales, feinfühliges, positives, responsives, unterstützendes und strukturiertes Verhalten, eine soziale Ressource für die kindliche Entwicklung darstellt. Auch Neurowissenschaftler schließen sich dem an und verweisen auf die Hirnreifung von Kindern, die in hohem Maße von der emotionalen, sozialen und intellektuellen Kompetenz ihrer erwachsenen Bezugspersonen abhängig ist (Remsperger, 2011).

Eine Studie von Tietze (1998) im Rahmen der Qualitätsdiskussion um frühpädagogische Bildungseinrichtungen zeigt, dass pädagogische Fachkräfte den genannten Kompetenzanforderungen nur unzureichend gerecht werden. Mithilfe der Kindergarten-Einschätzskala (KES-R) wurde neben der Strukturqualität auch die pädagogische Qualität in der Fachkraft-Kind-Interaktion in Kindertageseinrichtungen (Prozessqualität) anhand der Subskalen: Sensitivität, Involviertheit und Akzeptanz beurteilt. Zumeist wurde diese als unzureichend eingeschätzt. Die Kinder wurden häufig sich selbst überlassen, die Anregung und Begleitung bei Aktivitäten wurde als ungenügend eingeschätzt, ebenso wie die Unterstützung in Problem- und Konfliktsituationen (Tietze, 1998).

Für den deutschsprachigen Raum gibt es darüber hinaus bisher nur wenige empirisch-fundierte Erkenntnisse, die die Struktur sowie Bedeutung des Professionswissens von pädagogischen Fachkräften im frühpädagogischen Bereich erfassen. Zumeist beruhen diese Ergebnisse auf Selbsteinschätzungen. Erste nationale und internationale wissenschaftliche Befunde zeigen, dass das Qualifikationsniveau der pädagogischen Fachkräfte einen Einfluss auf

die frühkindliche Bildung hat. Hierbei liegt der Fokus vor allem auf der sprachlichen und frühen mathematischen Entwicklung.

Hopp, Thoma und Tracy (2010) belegen anhand eines sprachwissenschaftlich und psycholinguistisch fundierten Modells zur Sprachförderkompetenz von pädagogischen Fachkräften im früh- und elementarpädagogischen Bereich, dass Fort- und Weiterbildungen sowie Praxiscoachings mit anwendungs- und umsetzungsbezogenem Wissen das Kompetenzniveau der Fachkräfte durchaus erhöhen können. Ähnliche Ergebnisse liegen für den Bereich der frühen mathematischen Entwicklung vor (z. B. Lee, 2010).

### *Kenntnisse und Wahrnehmung von Verhaltensauffälligkeiten*

Die bislang gesicherten Ergebnisse zu pädagogischen, fachlichen und sachlichen Wissensdomänen pädagogischer Fachkräfte, zum Modell der Ausbalancierung des Verhältnisses von Wissen und Können, Handlungskompetenzen und Reflexionsfähigkeit im Sinne von Disposition und Performanz sind nicht ausreichend, um sie für eine Bestimmung von Professionalität heranzuziehen. Insbesondere die professionelle Kompetenz von pädagogischen Fachkräften in Kindertageeinrichtungen ist bisher kaum in wissenschaftlichen Studien berücksichtigt worden (Thole, 2010). Erste Ergebnisse aus Beobachtungsstudien heben hervor, dass in der Qualifikationsphase erworbenes, wissenschaftliches und methodisch-didaktisches Fachwissen nicht konsequent zur erfolgreichen Bewältigung des pädagogischen Alltags genutzt wird (Cloos, 2008). Folglich scheint sich die Berufspraxis und professionelle Identität pädagogischer Fachkräfte nicht auf der Basis wissenschaftlich fundierter Fachkompetenzen zu entwickeln (Egan, 2004). Jedoch wird in Selbsteinschätzungsstudien berichtet, dass sich pädagogische Fachkräfte hinsichtlich ihres beruflichen Alltags, der Planung und Durchführung einzelner pädagogischer Angebote sowie in der situativen, alltäglichen Problembewältigung weitgehend kompetent fühlen (Thole, 2010). Berger et al. (2004) berichten, dass etwa 85 Prozent der pädagogischen Fachkräfte der Meinung sind, sehr viel bzw. ziemlich viel ihres Wissens und Könnens einzusetzen und etwa 64 Prozent der Befragten denken, dass sie ihre Kenntnisse während der Berufstätigkeit erweitern könnten. Nach einer aktuelleren Studie von Schneewind et al. (2012) zum Kompetenzzempfinden pädagogischer Fachkräfte, schätzen mehr als 95 Prozent der Befragten ihre Kompetenzen als eher hoch bis sehr hoch ein. Analoge Ergebnisse zeigen sich für die Bereiche Wissen und Können, das 92 bzw. sogar 95 Prozent der pädagogischen Fachkräfte als eher hoch bis sehr hoch beurteilen. An dieser Stelle scheint es widersprüchlich, dass ein Viertel der befragten pädagogischen Fachkräfte angab, die Inhalte der

Bildungspläne nicht angemessen umsetzen zu können, da ihnen in einigen Bildungsbereichen das notwendige Fachwissen fehlt (GEW, 2007). Nahezu 100 Prozent der befragten pädagogischen Fachkräfte schätzen ihre Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit als sehr hoch ein. Insgesamt ist festzustellen, dass sich pädagogische Fachkräfte in ihrem Handeln kompetent fühlen. Differenziert man diese zur Verfügung stehende Ressource zusätzlich nach dem Alter, zeigt sich, dass mit zunehmender Berufsdauer, dem Erfahrungszuwachs sowie mit Veränderung der beruflichen Stellung ältere pädagogische Fachkräfte zufriedener sind, wenn sie ihr berufliches Fachwissen und Können weitergeben können, wohingegen jüngere Kolleginnen und Kollegen zufriedener sind, wenn sie Neues dazu lernen dürfen.

In diesem Zusammenhang ist es interessant, dass pädagogische Fachkräfte über ein unstrukturiertes, anwendungsbereites Fachwissen zu Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern verfügen. Als Kennzeichen für Verhaltensauffälligkeiten benannten pädagogische Fachkräfte an erster Stelle aggressive Verhaltensweisen gegen sich selbst und andere (59,6 Prozent) an zweiter Stelle Hyperaktivität (42,6 Prozent) und an dritter Stelle Konzentrationsschwierigkeiten und mangelndes Durchhaltevermögen (28,7 Prozent). Nahezu ein Viertel der befragten pädagogischen Fachkräfte benannte als Kennzeichen von Verhaltensauffälligkeiten Besonderheiten im Bereich Sprache. Zudem führte etwa ein Drittel der Befragten Diagnosen als Kennzeichen an. Die häufigsten genannten Diagnosen von Verhaltensauffälligkeiten waren ADHS/ADS (72,3 Prozent), Autismus (29,8 Prozent) sowie Entwicklungsverzögerungen (19,1 Prozent). Als Ursache hierfür wurde von 46,5 Prozent der Fachkräfte die familiäre Situation angegeben. Einige der Befragten spezifizierten ihre undifferenzierten Aussagen und benannten Erziehung (24,5 Prozent) sowie fehlende Verhaltensregeln in der Familie (17,4 Prozent) als Gründe für Verhaltensauffälligkeiten. Als weitere Ursachen wurden Über-/Unterforderung der Eltern (35,7 Prozent), Bindungsprobleme (23,5 Prozent) sowie Erbanlagen/Gene (22,5 Prozent) genannt.

Bei der offenen Befragung der pädagogischen Fachkräfte zu den Verhaltensauffälligkeiten der von ihnen zu betreuenden Kinder wurden vorrangig Störungen des Sozialverhaltens (42,3 Prozent) angegeben. Dabei bezogen sich die Nennungen auf aggressive Verhaltensweisen, oppositionelles Verhalten, mangelnde Einhaltung von Regeln sowie Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen. Etwa 25 Prozent der beobachteten Auffälligkeiten lagen im physischen Bereich, im Sinne von motorischen Unruhestörungen, Nägelkauen sowie Einnässen. Deutlich seltener wurden Konzentrationsschwächen bzw. sensorische Integrationsstörungen (12,8 Prozent) von den pädagogischen Fachkräften beobachtet. Zudem berichteten 10 Prozent der Befragten von Störungen der emotionalen Entwicklung der zu betreuenden Kinder. Hierbei wur-

den insbesondere Ängste, Schüchternheit und Gehemmtheit genannt, aber auch von Sprach- und Sprechstörungen berichtet.

Hinsichtlich der Häufigkeit, gemessen an einer durchschnittlichen Gruppengröße von 19 Kindern, wird jedes vierte Kind von pädagogischen Fachkräften als verhaltensauffällig wahrgenommen. Demgegenüber werden nur etwa die Hälfte der Kinder, die nach Angaben ihrer betreuenden Fachkräfte verhaltensauffällig sind, auch extern als solches diagnostiziert (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

Es ist anzunehmen, dass diese Befunde zum Teil auf der Tatsache beruhen, dass pädagogischer Fachkräfte in Folge der wachsenden Aufgabenkomplexität und dem damit verbundenen Zeitmangel ein erhöhtes Belastungserleben sowie Unterstützungsbedarf zeigen.

### *Belastungen, Kompetenzerleben und Unterstützungsbedarf*

Nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2013) nehmen pädagogische Fachkräfte Kinder mit Verhaltensbesonderheiten als eine besondere Herausforderung, oft auch als Belastung wahr. Diesbezüglich stellt Rudow (2004, S. 4) in einer Befragung von pädagogischen Fachkräften fest, dass „75,4 % aller Befragten bemerken, dass viele Kinder Verhaltensstörungen zeigen. Durch diese Störungen fühlen sich 31 % dieser Erzieherinnen stark oder sehr stark belastet“. In diesem Zusammenhang verweisen Fröhlich-Gildhoff et al. (2013) darauf, dass sich pädagogische Fachkräfte im Umgang mit verhaltensauffälligen Kinder zwar kompetent, aber dennoch belastet fühlen. Diesbezüglich besteht aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte der Wunsch nach thematischen Fortbildungsmöglichkeiten sowie Supervisionen. Es liegt die Vermutung nahe, dass der Wunsch nach Unterstützungsbedarf darauf beruht, dass nach Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte in 80 Prozent der Kindertageseinrichtungen systematische Konzepte zum Umgang mit der Zielgruppe fehlen.

#### ***1.4.2 Konzepte zum Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern***

Für den Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es einige Überlegungen, Empfehlungen und Konzepte zur pädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern, die pädagogischen Fachkräften Orientierungs- und Handlungsmöglichkeiten bieten sollen. Diese sind insbesondere aus psychologischen Kontexten heraus begründet und charakterisiert durch einen unzureichenden Bezug zum pädagogischen Alltag. Nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2013) können drei Gruppen unterschieden werden:

- *Evaluierte Programme zur gerichteten Intervention bei und Prävention von Verhaltensauffälligkeiten in der Kindertageseinrichtung*

Inzwischen gibt es für Kindertageseinrichtungen einige evaluierte Programme zur universalen oder selektiven Prävention von Verhaltensauffälligkeiten, wie z. B. „Lubo aus dem All!“ (Hillenbrand, Hennemann & Heckler-Schell, 2009) oder „Faustlos“ (Cierpka, 2004) zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention. Die Förderung bezieht sich insbesondere auf die Entwicklung von Empathie, Impulskontrolle sowie einen angemessenen Umgang mit Ärger und Wut (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Schick und Cierpka (2006) konstatieren, dass sich Kinder, die am Faustlos-Curriculum für Kindertageseinrichtungen teilgenommen haben, seltener verbal aggressiv verhielten sowie ihre sozial-kognitiven Kompetenzen verbesserten. Demgegenüber gibt es für den deutschsprachigen Raum nur zwei evaluierte Programme, die intervenierend beim Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten eingesetzt werden können, wie z. B. das „Verhaltenstraining im Kindergarten“ nach Koglin und Petermann (2006). Hierbei werden zunächst grundlegende emotionale Fähigkeiten gefördert, sodass darauf basierend soziale Problemlösefähigkeiten eingeübt werden können. In einer Evaluationsstudie des Verhaltenstrainings konnten kurzfristige, positive Effekte nachgewiesen werden. Die Kinder der Interventionsgruppe zeigten nach der Teilnahme am Verhaltenstraining weniger soziale Konflikte mit Gleichaltrigen sowie verbesserte Fertigkeiten zur Emotionsregulation im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe. Zudem profitierten Risikokinder, die bereits ausgeprägte Verhaltensauffälligkeiten zeigten, stärker von der Teilnahme am Verhaltenstraining als Kinder mit vergleichsweise geringen Verhaltensproblemen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

- *Nicht evaluierte Konzepte, Stellungnahmen, Material zur pädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern in Kindertageseinrichtungen*

Es liegt eine Vielzahl von Materialien vor, die Hinweise zum Erkennen und zum Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern im Rahmen der pädagogischen Alltagspraxis geben. Diese Konzepte sind zumeist wissenschaftlich fundiert, jedoch nicht evaluiert. Beispielsweise können über Landesjugendämter (z. B. Brandenburg, Baden-Württemberg) Handreichungen bezogen werden, in denen Symptome und Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten beschrieben und zugleich die Möglichkeiten der Intervention und Kooperation aufgezeigt werden. Neben diesen Handreichungen sind Kinder mit Verhaltensbesonderheiten Gegenstand aktueller Bil-

dungspläne, Rahmenvereinbarungen und Trägerleitbilder. Zudem besteht in einigen Bundesländern (z. B. Berlin) für pädagogische Fachkräfte die Möglichkeit sich spezifisch für die Arbeit mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf ausbilden zu lassen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

- *Abgeleitete Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis auf der Basis von Ergebnissen der Grundlagenforschung zur Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter*

So empfiehlt z. B. Ahnert (2008) einen entwicklungsförderlichen Umgang mit Kindern im pädagogischen Alltag auf der Grundlage entwicklungspsychologischer und klinisch-psychologischer Erkenntnisse zur Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten. Im Gegensatz dazu gibt es bisher nur sehr wenige empirische Studien zur tatsächlichen pädagogischen Praxis, in denen z. B. die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion untersucht wird (z. B. König, 2009; Remsperger, 2011).

Aus wissenschaftlicher Perspektive wurde die Alltagspraxis in Kindertageseinrichtungen mit verhaltensauffälligen Kindern noch nicht systematisch betrachtet.

Möglicherweise resultiert aus dem mangelnden Bezug der Konzepte zur pädagogischen Praxis, die geringe Berücksichtigung der konzeptionellen Vorgehensweise bei einer vermuteten Verhaltensauffälligkeit. Lediglich 20,6 Prozent der pädagogischen Fachkräfte gaben an, dass ein schriftlich ausgearbeitetes Konzept zur Vorgehensweise bei vermuteten Verhaltensauffälligkeiten in der Kindertageseinrichtung vorhanden ist (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

Die befragten Fachkräfte benannten an erster Stelle individuelle systematische Beobachtungen, wobei 51,6 Prozent angaben, hierfür interne Beobachtungsbögen zu nutzen. Rund 38 Prozent der Befragten beziehen differenzierte Beobachtungsinstrumente, wie z. B. die Entwicklungstabelle von Beller (Beller & Beller, 2002), ein. Die Beobachtungen werden nach Aussagen der Fachkräfte (78,1 Prozent) durch den kollegialen Austausch in Form von Teambesprechungen reflektiert. Es folgen dann in rund 90 Prozent der Fälle Elterngespräche bzw. weitaus seltener ein weiterer Austausch mit spezialisierten, externen Fachkräften (15,6 Prozent) sowie die gezielte Handlungsplanung.

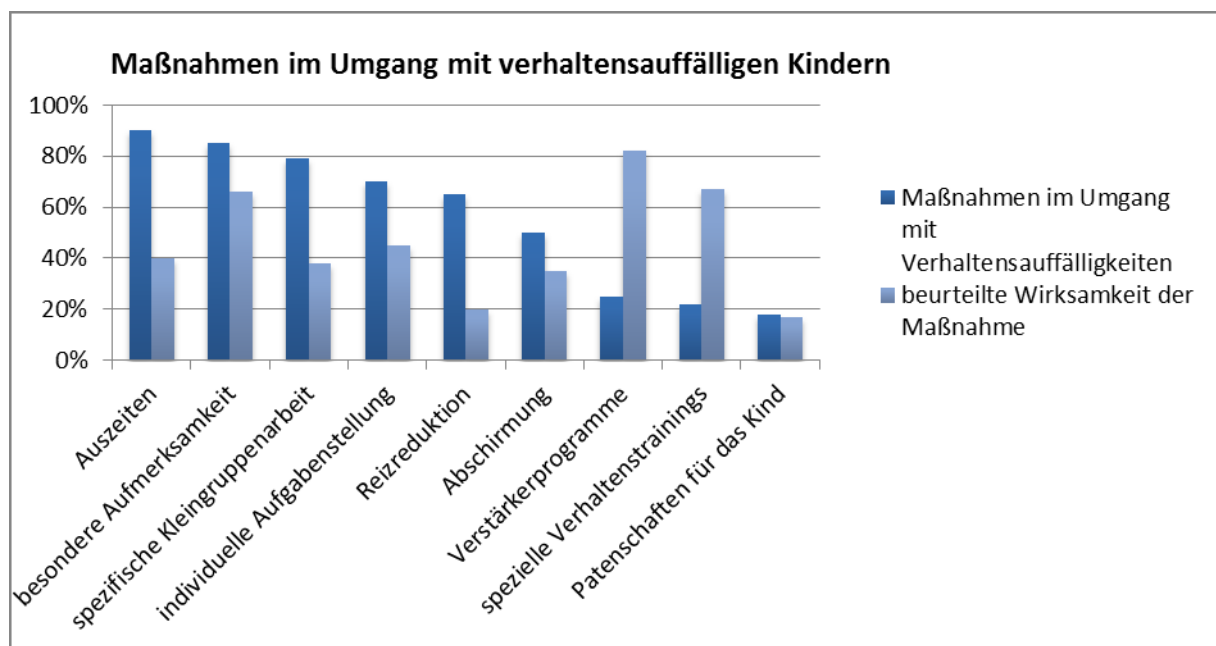
Lediglich bei einem Drittel der befragten pädagogischen Fachkräfte war eine klare, strukturelle Vorgabe im Vorgehen bei vermuteten Verhaltensauffälligkeiten erkennbar (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

Im Sinne des Kompetenzmodells nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) besteht die besondere Herausforderung für pädagogische Fachkräfte auf der Ebene der Disposition, in der Situationswahrnehmung und -analyse.

Zunächst werden pädagogischen Fachkräften im Alltag bestimmte Verhaltens- und Handlungsweisen von Kindern wahrnehmen, zu denen sie erste Vermutungen anstellen. Aus diesen resultieren wiederum Hypothesen, die es in systematischen, aber unterschiedlichen Zusammenhängen zu verifizieren oder falsifizieren gilt. Hierbei ist es bedeutsam, nicht nur das als auffällig empfundene Verhalten zu fokussieren, sondern auch die Ressourcen und Bewältigungsmöglichkeiten des Kindes zu berücksichtigen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

### *Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern*

Pädagogische Fachkräfte gaben eine Vielzahl von Unterstützungs- und Begegnungsformen an, die sie in ihrer täglichen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern einsetzen. Hinsichtlich der Häufigkeit der Anwendung wurden insbesondere folgende Maßnahmen benannt: Auszeiten, besondere Aufmerksamkeit, spezifische Kleingruppenarbeit sowie die gezielte individuelle Aufgabenstellung. Weniger häufig werden spezifische Verhaltenstrainings oder Verstärkerprogramme sowie Mentoren bzw. Patenschaften für das betroffene Kind genutzt (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013; siehe Abbildung 4).



**Abbildung 4:** Maßnahmen und deren Wirksamkeit im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern (nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2013)

Interessanterweise beurteilen die Fachkräfte die Häufigkeit der eingesetzten Maßnahmen und deren Wirksamkeit sehr konträr. So wird z. B. Verstärkerprogrammen sowie speziellen Verhaltenstrainings eine sehr hohe Effektivität zugeschrieben, wenngleich sie seltener eingesetzt werden. Dagegen werden z. B. Auszeiten, spezifische Kleingruppenarbeit oder Reizreduktion zwar häufig im pädagogischen Alltag angewendet, aus der Perspektive der Fachkräfte aber als wenig effektiv beurteilt (siehe Abbildung 4).

Weiterhin gab etwa die Hälfte der pädagogischen Fachkräfte an, dass verhaltensauffällige Kinder eine besondere Betreuung in der Kindertageseinrichtung erhalten. Hierbei entfallen 10,4 Prozent auf spezielle Maßnahmen, die dem betroffenen Kind im pädagogischen Alltag zur gezielten Förderung bereitgestellt werden, wie z. B. das Hervorheben individueller Stärken und deren Nutzung. Zusätzlich unterstützen externe Fachkräfte die Entwicklung der Kinder innerhalb der Kindertageseinrichtung. Hierzu gehören unter anderem Ergotherapeuten (50 Prozent) und Logopäden (38 Prozent), aber auch Eingliederungshilfen durch speziell ausgebildete Fachkräfte für Integration/Inklusion. Nahezu ausnahmslos erhalten nur die Kinder mit einem festgestellten, erhöhten Bedarf eine besondere Förderung in der Kindertageseinrichtung. Demgegenüber gaben die pädagogischen Fachkräfte an, dass 87,6 Prozent der betroffenen Kinder eine externe Förderung außerhalb der Kindertageseinrichtung in Anspruch nehmen. Hierbei waren die am häufigsten genannten Förderformen: Ergotherapie (84,1 Prozent), Logopädie (78,4 Prozent), Psychotherapie (40,9 Prozent) und Spieltherapie (25,6 Prozent).

Neben dem direkten Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern gaben 97,9 Prozent der befragten pädagogischen Fachkräfte an, dass sie in spezifischer Form mit den Eltern betroffener Kinder zusammenarbeiten. Dabei werden am häufigsten Elterngespräche (93,9 Prozent), zumeist als Tür-und-Angelgespräche (66,7 Prozent) geführt. Weiterhin berichten die Fachkräfte von gezielten Beratungsgesprächen (74,8 Prozent) sowie von Weitervermittlungen an externe Beratungsstellen (90,9 Prozent).

In diesem Zusammenhang berichten zwei Drittel der Fachkräfte von systematischen Kooperationen mit Institutionen für verhaltensauffällige Kinder, wie z. B. Frühförderstellen, Ergo-, Logo- und Verhaltenstherapeuten, sozialpädiatrischen Zentren, Jugend- und Gesundheitsämtern, Familienberatungsstellen sowie Ärzten und Psychologen. Die Wahrnehmung der kooperativen Zusammenarbeit ist grundsätzlich positiv, jedoch wünschen sich die pädagogischen Fachkräfte einen intensiveren Austausch mit Ärzten, Frühförderstellen und sozialpädiatrischen Zentren.

Insgesamt wird die enge Kooperation mit den Eltern als bedeutsam eingeschätzt. Möglicherweise resultiert daraus auch der Wunsch nach Intensivierung. Selbiges zeigt sich in der Netz-



werkarbeit, die als durchaus gewinnbringend von den pädagogischen Fachkräften angesehen wird (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Es liegt die Vermutung nahe, dass Fachkräfte die Zusammenarbeit mit externen Fachkräften schätzen, da sie diese zum Teil von ihren hohen Arbeitsanforderungen entlasten, indem sie sie bei Bedarf unterstützen, aber dennoch nicht in ihrem individuellen Kompetenzerleben einschränken.

#### ***1.4.3 Zusammenhänge struktur- und prozessqualitativer Merkmale***

Die im Vorangegangenen dargestellten einrichtungsspezifischen und soziobiographischen Einflussfaktoren sowie erlebensbezogenen Aspekte, wie Kompetenzeinschätzung, Belastungserleben, Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf zeigen signifikante, wenngleich geringe Zusammenhänge.

Pädagogische Fachkräfte fühlen sich kompetenter, wenn eine zusätzliche Fachkraft für Integration bzw. eine Heilpädagogin/ein Heilpädagoge die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung unterstützt. Insofern steht das individuelle Kompetenzerleben der Fachkräfte in positivem Zusammenhang mit dem Vorhandensein einer speziell ausgebildeten Integrationsfachkraft in der Kindertageseinrichtung. In Bezug darauf ist es naheliegend, dass sich ebenso die systematische Kooperation mit externen Fachkräften, aber auch das Qualifikationsniveau positiv auf das subjektiv empfundene Kompetenzerleben auswirken. Ein gesteigertes Kompetenzerleben geht mit einem geringeren Belastungserleben einher und führt gleichzeitig zu einem weniger ausgeprägten Fortbildungsbedarf. Das ist darauf zurückzuführen, dass sich sowohl mit dem Belastungserleben als auch dem subjektiv empfundenen Weiterbildungsbedarf signifikante, negative Korrelationen mit dem Kompetenzerleben pädagogischer Fachkräfte ergeben. Im Gegensatz dazu lassen sich hoch signifikante, positive Zusammenhänge zwischen dem Belastungserleben, dem subjektiv empfundenen Bedarf an Fortbildungen und Supervisionen feststellen. Bezüglich des Bedarfs an Supervisionen wird deutlich, dass ein Zusammenhang zwischen der Anzahl von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten und dem Supervisionsbedarf besteht. Je mehr Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten von einer pädagogischen Fachkraft betreut werden, desto ausgeprägter ist deren Wunsch nach Supervisionen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

## 2 Hypothesengenerierung

In den vorangegangenen Darstellungen ist bereits umfassend erläutert worden, dass die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz eine zentrale Entwicklungsaufgabe der frühen Kindheit ist. Diese umfasst Fertigkeiten, wie seine eigenen und die Gefühle anderer Personen erkennen und benennen, positive sowie negative Emotionen situationsangemessen regulieren, Gefühle auf der Grundlage eines Emotionswissens verstehen sowie Empathie und prosoziale Verhaltensweisen zeigen zu können (Wiedebusch & Petermann, 2011; siehe Kapitel 1.3.4). Unter anderem belegen Denham et al. (2009), dass die sozial-emotionale Kompetenz in engem Zusammenhang mit dem Sozialverhalten der Kinder steht und auch mit deren Wohlbefinden, physischer und psychischer Gesundheit sowie dem späteren Schulerfolg verbunden ist. Aufgrund dessen wird die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung in den meisten Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer, die den Orientierungsrahmen für das pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtungen vorgeben, eingefordert (Wiedebusch & Petermann, 2011). In der Folge wird die sozial-emotionale Entwicklung in Kindertageseinrichtungen stärker fokussiert, sodass die Kompetenzförderung mit einschließt, dass die pädagogischen Fachkräfte „die Entwicklung der betreuten Kinder im sozial-emotionalen Bereich beobachten, Entwicklungsverläufe dokumentieren, individuelle Verläufe beurteilen und ihr weiteres pädagogisches Handeln darauf abstimmen“ (Wiedebusch & Petermann, 2011, S. 209). In diesem Zusammenhang stellen sich pädagogische Fachkräfte häufig die Frage, welche Kinder, mit welchen Methoden und Materialien im Bereich ihrer sozial-emotionalen Entwicklung spezifisch gefördert werden können (Wiedebusch & Petermann, 2011; siehe Kapitel 1.4.2). Ausgehend von der ausführlich dargestellten Professionalisierungsdebatte in der Frühpädagogik liegt das erkenntnisleitende Interesse jedoch vielmehr darin, die *Determinanten der sozial-emotionalen Entwicklung von Vorschulkindern auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte* zu untersuchen.

Insbesondere vor dem Hintergrund, dass Kinder, die mit ihren Verhaltensweisen den Normen der pädagogischen Fachkräfte nicht gerecht werden, als eine besondere Herausforderung oder Belastung wahrgenommen werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013) und zudem in einer Befragung 75,4 Prozent der pädagogischen Fachkräfte bemerken, dass viele Kinder Verhaltensstörungen zeigen, wodurch sich 31 Prozent dieser Fachkräfte stark bis sehr stark belastet fühlen (GEW, 2007), liegt die Vermutung nahe, dass das arbeitsbezogene Belastungserleben pädagogischer Fachkräfte einen Einfluss auf deren Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der betreuten Kinder hat. Daraus leitet sich die folgende Unterschiedshypothese ab:

*Hypothese 1: Die Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder durch die Fachkräfte unterscheidet sich in Abhängigkeit von deren arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern.*

Im Zusammenhang mit der Kompetenzeinschätzung der sozial-emotionalen Entwicklung ist es interessant, dass pädagogische Fachkräfte über ein unstrukturiertes, anwendungsbereites Fachwissen zu Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern verfügen. Oftmals erfolgt keine Unterscheidung zwischen der Beschreibung des als auffällig wahrgenommenen Verhaltens und der Verwendung eines Diagnosebegriffs. Zudem kommt es zu einer übergreifenden Beurteilung der Störungsspektren, sodass unter anderem Sprachentwicklungsverzögerungen den Verhaltensauffälligkeiten zugeordnet wurden. Möglicherweise liegt hierin eine Ursache für die deutliche Diskrepanz wahrgenommener Verhaltensauffälligkeiten. Vor diesem Hintergrund leitet sich die folgende Zusammenhangshypothese ab:

*Hypothese 2: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Fachwissen pädagogischer Fachkräfte zur sozial-emotionalen Entwicklung und der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzen der von ihnen betreuten Kinder.*

Nach Angaben pädagogischer Fachkräfte zeigt jedes vierte Kind Verhaltensauffälligkeiten in Form aggressiver Verhaltensweisen, Hyperaktivität oder Konzentrationsproblemen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Demgegenüber geht aus Daten epidemiologischer Studien (z. B. KiGGS-Studie, 2008) hervor, dass nur etwa die Hälfte der Kinder nach Angaben ihrer betreuenden Fachkräfte auch extern als verhaltensauffällig diagnostiziert worden sind (Robert Koch Institut, 2008). Diese Befunde basieren auf der Tatsache, dass nach Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte in 80 Prozent der Kindertageseinrichtungen systematische Konzepte zur Arbeit mit der Zielgruppe fehlen. Infolge dessen beschrieben lediglich 29 Prozent der pädagogischen Fachkräfte ein strukturiertes Vorgehen bei der Annahme einer bestehenden Verhaltensauffälligkeit. Dieses ist vorwiegend durch individuelle Beobachtungen, Reflexion und Vergleiche der Beobachtungen im Team, Elterngespräche sowie gegebenenfalls Unterstützung durch externe Fachkräfte gekennzeichnet. Hierbei finden nur selten standardisierte Instrumente Anwendung, da pädagogische Fachkräfte diesen mit Vorsicht und Skepsis gegenüberstehen. Gezielte Zuwendung, Verhaltenstrainings und Verstärkerprogramme werden jedoch als wirkungsvoll empfunden ebenso wie die Vernetzung mit externen Institutionen, wie Frühförderstellen oder Erziehungsberatungsstellen. Vor diesem Hintergrund erleben Fach-

kräfte sich selbst als kompetent in der pädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern, wenngleich ihrerseits der Wunsch nach thematischen Fortbildungen, Supervision und Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen, wie z. B. geringere Gruppengrößen, besteht (GEW, 2007; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Infolge dieser Selbsteinschätzungen pädagogischer Fachkräfte ergibt sich die nachfolgende Zusammenhangshypothese:

*Hypothese 3: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Qualität in Kindertageseinrichtungen und der Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung von Vorschulkindern.*

Anhand der vorangegangenen Ausführungen ist deutlich geworden, dass es bisher keinen umfassenden empirischen Überblick der alltäglichen Arbeiten von pädagogischen Fachkräften mit verhaltensauffälligen Kindern in Kindertageseinrichtungen gibt. Das betrifft unter anderem die fehlende Evidenz über die Wirksamkeit von sowohl präventiven als auch intervenierenden Maßnahmen in der Alltagspraxis, unabhängig von der Verbindung mit spezifischen Programmen, wie z. B. „Lubo aus dem All!“ (Hillenbrand et al., 2009). Zudem bestehen für die Alltagspraxis weder empirisch begründete noch evaluierte Handlungsempfehlungen und -orientierungen in Form von Leitlinien. Diese Leitlinien könnten, vor allem unter inklusionsorientierter Perspektive, wesentlich zur Qualifizierung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen beitragen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Im Sinne des Kompetenzmodells von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) betrifft die fehlende Evidenz speziell das thematische Wissen und Verständnis der pädagogischen Fachkräfte, deren kompetente Einschätzung des Vorliegens von Verhaltensbesonderheiten, das Vorhandensein von systematischen Handlungskonzepten in den Kindertageseinrichtungen sowie den pädagogischen Umgang mit betroffenen Kindern.

## **II Empirisch-analytischer Teil**

Im Anschluss an die Darstellungen der theoretischen Grundlagen und des aktuellen Forschungsstandes werden im Folgenden die aufgestellten Hypothesen empirisch-analytisch geprüft. Hierfür wird zunächst das methodische Vorgehen erläutert, bevor im weiteren Verlauf die deskriptiven und inferenzstatistischen Ergebnisse dargestellt und eingeordnet werden.

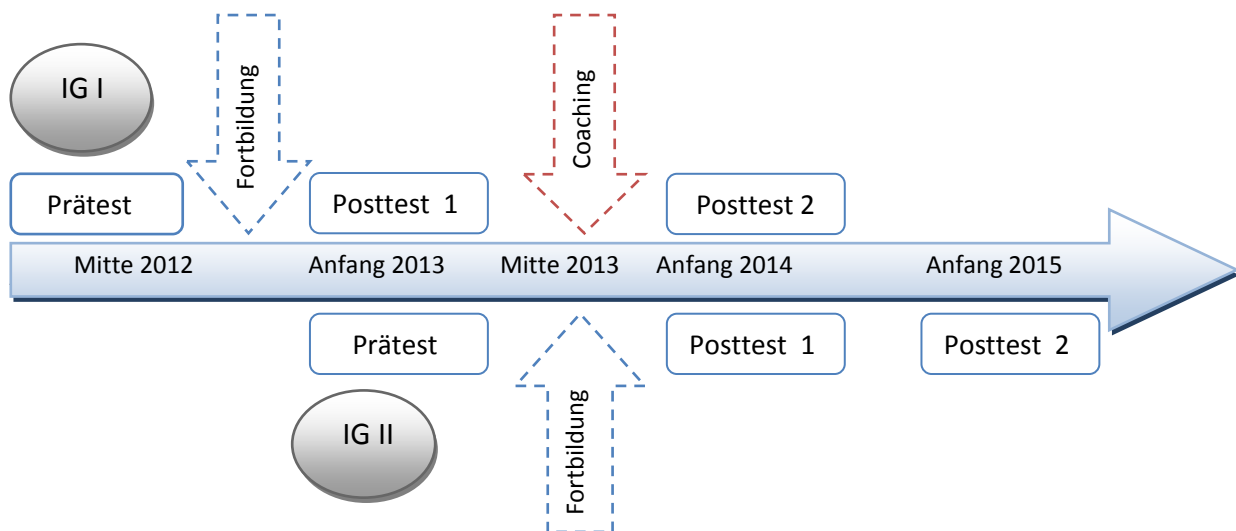
### **3 Methodischer Hintergrund**

Forschungsmethoden umfassen Verfahren und Analysetechniken, die zur Klärung von wissenschaftlichen Fragestellungen dienen. In den Sozialwissenschaften wird zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden differenziert (Bortz & Döring, 2006). Die Wahl der Forschungsmethode und die Zielsetzungen hängen vom Erkenntnisinteresse des empirischen Forschers ab. Diese Unterschiede, die sich bereits im Entdeckungszusammenhang der Forschung erkennen lassen, setzen sich in dem methodischen Vordringen zu neuen Erkenntnissen fort (Böhm-Kasper, Schuchart & Weishaupt, 2009). Im Folgenden wird die forschungsmethodische Vorgehensweise zum erkenntnisleitenden Interesse der vorliegenden Arbeit erläutert.

#### **3.1 Untersuchungsdesign und -instrumente**

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung richtet sich primär auf die präzise und möglichst fehlerfreie Erklärung und Prognose eines Sachverhaltes der Bildungswirklichkeit. Daher handelt es sich um ein explanatorisches Forschungsdesign, genauer um ein Quasi-Experiment. Wie bei echten Experimenten wird bei Quasi-Experimenten die Wirkung einer oder mehrerer unabhängiger Variablen bestimmt. Jedoch ist es im Vergleich zu echten Experimenten unmöglich eventuelle Störvariablen zu kontrollieren, da sich die Untersuchung auf eine real existierende Population bezieht, der keine äquivalenten Stichproben nach Zufall entnommen werden können. Dies hat zur Folge, dass die Basiswerte von zwei Vergleichsstichproben nicht identisch sind, d. h., mögliche Posttestunterschiede sind nicht auf das Treatment zurückführbar, sondern bestanden bereits vor dessen Implementation. Unter Berücksichtigung dieses Aspektes sind Prätestungen, mit deren Hilfe Unterschiede zwischen den Stichproben zum Studienbeginn festgestellt werden, unabdingbar. Die dabei gewonnenen stichprobenspezifischen Ausgangswerte bilden in der weiteren Analyse die Referenzdaten, auf die sich die treatmentbedingten Veränderungen beziehen. Dementsprechend wird in quasiexperimentellen

Untersuchungen eine Veränderung für die Stichprobe mittels der Differenzbildung von Durchschnittswerten zu den jeweiligen Messzeitpunkten angezeigt. Jedoch kann die Differenzbildung innerhalb von Stichproben zu Problemen führen, was in der Vergangenheit häufig als zentrales Argument für unzureichende Reliabilität angeführt wurde (Bortz & Döring, 2006; Sedlmeier & Renkewitz, 2013). Aufgrund dessen sollten für quasi-experimentelle Untersuchungen mehr als zwei Messzeitpunkte vorgesehen werden (Bortz & Döring, 2006), wie es die nachfolgende Abbildung 5 auch für die vorliegende Studie illustriert.



**Abbildung 5:** Untersuchungsverlauf

Der Untersuchungsverlauf erstreckte sich dabei über den Gesamtzeitraum von Mitte 2012 bis Anfang 2015. Zu Beginn der Untersuchung wurde die Interventionsgruppe I (IG I) rekrutiert. Es folgte eine erste Erhebungswelle des Ist-Standes in den beteiligten Kindertageseinrichtungen (Prätest). Nachdem die Prätestungen abgeschlossen waren, folgte die erste Stufe der Intervention, in Form von Grundlagen- und fachspezifischen Fortbildungen. Diese fanden von Oktober bis Dezember 2012 statt. Im Anschluss daran wurde die erste Posttestung in der IG I sowie im Anschluss daran, die zweite Interventionsmaßnahme, fünf bis sieben Individualcoachings im Alltag der Kindertageseinrichtung, durchgeführt. Parallel dazu wurde die Interventionsgruppe II (IG II) akquiriert, in der ebenso die Erhebung des Ist-Standes (Prätest) sowie die Fortbildungsmaßnahmen stattgefunden haben. Nach Beendigung der jeweiligen Interventionen fand in der IG I die zweite Posttestung statt. Analog dazu wurde in der IG II die erste Posttestung durchlaufen. Zu Beginn des Jahres 2015 folgte die abschließende Erhebungswelle (Posttest 2) der IG II.

Die Basis für die Untersuchung bildet eine selektive Stichprobe von pädagogischen Fachkräften und Vorschulkindern aus Kindertageseinrichtungen in städtischen und ländlichen Regionen der Hansestadt Rostock. Die Akquise der Interventionsgruppen I und II erfolgte in Rostock und Umland in den Jahren 2012 sowie 2013. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des „KOMPASS“-Projektes kontaktierten in Eigeninitiative Kindertageseinrichtungen, die bei Interessenbekundung umfassend im Rahmen einer Projektvorstellung in der Einrichtung informiert wurden.

Im Erhebungszeitraum von April 2012 bis März 2015 wurde die Untersuchung in den teilnahmebereiten Kindertageseinrichtungen durchgeführt. Zur Grundgesamtheit der vorliegenden Untersuchung gehören alle pädagogischen Fachkräfte mit dem Fortbildungsschwerpunkt „sozial-emotionale Entwicklung“ sowie die von ihnen betreuten Kinder, die im Erhebungszeitraum zwischen 3;0 und 5;11 Jahre waren. Als Ausschlusskriterien auf der Kindebene galten zum einen die fehlende Einverständniserklärung zur Teilnahme (siehe Anhang D) an den Testverfahren durch die Erziehungsberechtigten sowie ein Alter jünger als 3;0 Jahre und älter als 5;11 Jahre zum Zeitpunkt des Erhebungsbeginns. Teilnahmebedingungen auf Einrichtungsebene (siehe Anhang A & B) waren die folgenden: in der Gruppe der teilnehmenden Fachkraft befinden sich mindestens zehn Kinder im Alter zwischen 3;0 und 4;11 Jahren; die Kindertageseinrichtung arbeitet nach einem geschlossenen Konzept, es gibt keine gesonderten Vorschulgruppen, keine Fachkraftrotation sowie keine Teilnahme an anderen Programmen zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung (z. B. Frühe Chancen oder Papilio).

Zur Realisierung des beschriebenen Forschungsdesigns wurden standardisierte und normierte Einzeltestverfahren eingesetzt. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie individuelle Testergebnisse mit den Leistungen einer großen Normstichprobe vergleichbar machen (Böhm-Kasper et al., 2009). Zur Erhebung der Determinanten auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte sowie zur Ermittlung der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder wurden zahlreiche Verfahren angewendet, die in tabellarischer Übersicht dargestellt sind und nachfolgend detailliert erläutert werden.

**Tabelle 4:** Erhebungsinstrumente

		Erhebungsinstrumente	Beschreibung
<i>Ebene der pädagogischen Fachkräfte</i>	Persönlichkeit	Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T; Satow, 2012a, 2012b)	<p>Persönlichkeitsfragebogen zur Erfassung der fünf grundlegenden Persönlichkeitsdimensionen (Neurotizismus, Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit, Offenheit) und den drei Grundmotiven „Bedürfnis nach Anerkennung und Leistung“, „Bedürfnis nach Einfluss und Macht“ sowie „Bedürfnis nach Sicherheit und Ruhe“.</p> <p>Hohe interne Konsistenz der fünf Persönlichkeitskalen, große Normierungsstichprobe (N = 5.520).</p>
	Arbeitsbelastung	Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM; Schaarschmidt & Fischer, 2008)	<p>Persönlichkeitsdiagnostischer Fragebogen zur Erfassung gesundheitsfördernder bzw. gefährdender Verhaltens- und Erlebensweisen bezogen auf die Anforderungen von Arbeit und Beruf.</p> <p>Hohe interne Konsistenz, sehr große Normierungsstichprobe (ca. N = 40.000).</p>
	Fachwissen	Wissensfragebogen zur sozial-emotionalen Entwicklung	<p>Projektintern konzipierter Fragenbogen zur Ermittlung des Wissenstandes der pädagogischen Fachkräfte im sozial-emotionalen Bereich. Die Inhalte orientieren sich an den Fortbildungen und Coachings des „KOMPASS-Projektes“ (siehe Anhang A).</p>
	Kitaqualität	Kindergarten-Skala (KES-R; Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach, 2005)	<p>Nach wissenschaftlichen Kriterien entwickeltes Instrument zur objektiven Feststellung pädagogischer Qualität in Kindergartengruppen. Die Feststellung der pädagogischen Qualität einer Kindergartengruppe rückt bewusst die Perspektive und die stellvertretend wahrgenommenen Interessen eines Kindes als Maßstab von Qualität in den Mittelpunkt (Wohlbefinden und Entwicklungschancen des Kindes).</p>
<i>Ebene der Kinder</i>	Sozial-emotionale Entwicklung	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997)	<p>Fragebogen zur ökonomischen Erfassung kindlicher Verhaltensaspekte, durch Angaben von Eltern und/oder pädagogischen Fachkräften.</p> <p>Die Gütekriterien werden gut bis sehr gut erfüllt.</p>



### **3.1.1 Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T, Satow, 2012)**

Der Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T) wurde mit dem Ziel entwickelt, die fünf grundlegenden Dimensionen, die sogenannten Big Five der Persönlichkeit zu erfassen (Satow, 2012a, 2012b). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde dieses Testverfahren gewählt, um die Ausprägung von Persönlichkeitsmustern der pädagogischen Fachkräfte ökonomisch darstellbar zu machen.

Die Präsentation der Muster erfolgt zum einen in Anlehnung an das Big-Five-Persönlichkeitsmodell, mit den Skalen „Extraversion“, „Neurotizismus“, „Gewissenhaftigkeit“, „Offenheit“ und „Verträglichkeit“, andererseits nach den Skalen des Modells von Grundmotiven, „Bedürfnis nach Anerkennung und Leistung“, „Bedürfnis nach Macht und Einfluss“ sowie „Bedürfnis nach Sicherheit“. Diese werden im Anschluss kurz dargestellt.

- Extraversion (E):

Bereits zu Beginn des vorherigen Jahrhunderts wurde beobachtet, dass Menschen entweder eher nach außen (z. B. gesellig) oder nach innen orientiert (z. B. nachdenklich) sind. In späteren Studien konnte nachgewiesen werden, dass erfolgreiche Führungskräfte oftmals extravertiert sind und dass die Faktoren Arbeitsleistung und Arbeitszufriedenheit meist mit Extraversion korrelieren (Lim & Ployhart, 2004).

- Neurotizismus (N):

Hohe Neurotizismuswerte sind häufig ein Indikator für Anspannung, Ängstlichkeit und Nervosität. Ebenso besteht eine Neigung zum Grübeln und Zweifeln sowie schwierigem Umgang mit Stress- und Belastungssituationen. In der Folge besteht ein erhöhtes Risiko für depressive Erkrankungen und das Burnout-Syndrom (Kim, Shin & Swanger, 2009).

- Gewissenhaftigkeit (C):

Eine hohe Ausprägung der Skala „Gewissenhaftigkeit“ repräsentiert Pflichtbewusstsein, Ordnungsliebe und eine systematische Handlungsplanung. Hanks (2011 zit. nach Satow, 2012a, 2012b) postuliert, dass Gewissenhaftigkeit einer der wesentlichsten Faktoren für die Vorhersage beruflicher Leistung darstellt.

- **Verträglichkeit (A):**  
Ausgeprägte Werte auf der Skala Verträglichkeit indizieren das Bemühen um allgemeine Beliebtheit bei anderen. Häufig werden Personen mit einer starken Ausprägung dieser Skala als angenehme Kolleginnen/Kollegen beschrieben. Wenngleich die Werte für Verträglichkeit nicht mit Leistungsfähigkeit korreliert sind, erhalten Menschen mit hohen Werten auf dieser Skala mit größerer Wahrscheinlichkeit den Vorzug in einem Vorstellungsgespräch.
- **Offenheit (O):**  
Hohe Skalenwerte des Faktors Offenheit stehen für Toleranz, Neugier sowie Interesse (Satow, 2012a, 2012b).

Mithilfe der Big-Five-Persönlichkeitsdimensionen können die elementaren Eigenschaften eines Menschen charakterisiert werden. Ergänzend geben die Grundmotive Hinweise darauf, was Menschen intrinsisch motiviert und welche Ziele sie fokussieren. Somit kann das Verständnis der Persönlichkeit erweitert werden. Die Skalen des Bereichs der Grundmotive werden nachfolgend skizziert:

- **Bedürfnis nach Anerkennung und Leistung (Leistungsmotiv, LM):**  
Eine starke Ausprägung dieses Grundmotivs reflektiert das Streben nach Ansehen mit dem Ziel des größtmöglichen Leistungserfolgs. Daneben besteht die nahezu uneingeschränkte Bereitschaft auf Vorzüge zu verzichten.
- **Bedürfnis nach Macht und Einfluss (Machtmotiv, MM):**  
Hohe Werte auf der Skala des Machtmotivs symbolisieren das Verlangen nach Gestaltungsmöglichkeiten und Verantwortungsübernahme. Eine Zufriedenheit stellt sich erst dann ein, wenn wichtige Dinge kontrolliert und aktiv beeinflusst werden können.
- **Bedürfnis nach Sicherheit und Ruhe (Sicherheitsmotiv, SM):**  
Ausgeprägte Skalenwerte dieses Motivs stehen für ein tiefes Bedürfnis nach Sicherheit, innerer Ruhe sowie geregelten Verhältnissen. Folglich besteht nur eine geringe Risikobereitschaft (Satow, 2012a, 2012b).

Da es sich bei diesem Verfahren um ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument handelt, sind die Items entsprechend personenbezogen formuliert. Infolge dessen kam es in der vorliegenden Untersuchung häufig zu einer Teilnahmeverweigerung bzw. ist davon auszugehen, dass durch sozial erwünschtes Antwortverhalten die Aussagekraft begrenzt ist. Zur Identifikation solcher Antworttendenzen enthält der B5T, neben den bereits dargestellten Skalen, eine Skala zur Ermittlung der Ehrlichkeit (H) bei der Itembeantwortung. Diese besteht aus Fragen zu menschlichen Schwächen, die bei einer ehrlichen Beantwortung nahezu ausnahmslos bejaht werden müssten, wie z. B. das Item „Ich habe schon mal über andere gelästert oder schlecht über sie gedacht“. Verneint ein Proband viele Fragen der Skala „Ehrlichkeit“ muss davon ausgegangen werden, dass die primäre Absicht einer positiven Selbstdarstellung besteht. In diesem Fall sind die Testresultate mit Vorsicht zu interpretieren (Satow, 2012a).

Wie bereits erläutert, ist der B5T nach verschiedenen Antwortskalen kategorisiert. Für alle Items wurde ein vierstufiges Likert-Format gewählt. Dadurch entsteht der Vorteil, dass der Versuchsteilnehmer nicht die Möglichkeit erhält, eine neutrale, unauffällige, mittlere Position einzunehmen, deren Interpretation häufig zu größeren Ungenauigkeiten führt. Die Likert-Skala ist leicht verständlich und lässt sich zudem ohne großen Zeitaufwand beantworten.

Beispielitem: „Ich bin gerne mit anderen Menschen zusammen.“

- 1) trifft gar nicht zu
- 2) trifft eher nicht zu
- 3) trifft eher zu
- 4) trifft genau zu

Ebenso wie für die fünf Persönlichkeitsdimensionen wurde für die Antwortskala der Motiv-Items das beschriebene Likert-Format gewählt (Satow, 2012a).

Die Auswertung erfolgt über das traditionelle Punktesystem. Für die häufigsten Items gilt folgende Bewertung:

Beispielitem: „Ich bin ein ängstlicher Typ.“

- 1) trifft gar nicht zu (1 Punkt)
- 2) trifft eher nicht zu (2 Punkte)
- 3) trifft eher zu (3 Punkte)
- 4) trifft genau zu (4 Punkte)

Negativ gepolte Items werden entsprechend umgepolt. Die entsprechenden Items sind durch (-) gekennzeichnet.

Jede Aussage ist genau einer Skala zugeordnet. Die erreichten Rohpunktwerte werden pro Skala aufsummiert und anhand der nach Alter und Geschlecht differenzierten Normtabelle in Stanine-Standardwerte transformiert. Bei der Stanine-Skala handelt es sich um eine neunstufige Skala, die in diesem Fall in jeweils drei Punktwerte umfassende Bereiche unterteilt ist: unterdurchschnittliche Ausprägung, durchschnittliche Ausprägung und überdurchschnittliche Ausprägung. Der Bereich durchschnittlicher Ausprägung einer Skala umfasst 54 % der Normstichprobe, während sowohl der Bereich überdurchschnittlicher, wie auch unterdurchschnittlicher Ausprägung jeweils 23 % der Normstichprobe repräsentieren (Satow, 2012b; siehe Tabelle 5).

**Tabelle 5:** Bedeutung der Stanine-Normwerte (Satow, 2012b, S. 9)

Stanine Normwerte	Bedeutung	Häufigkeit	Prozentrang
1	äußerst niedrige Ausprägung	4 %	4
2	sehr niedrige Ausprägung	7 %	11
3	niedrige Ausprägung	12 %	23
4	unterer Durchschnitt	17 %	40
5	durchschnittliche Ausprägung	20 %	60
6	oberer Durchschnitt	17 %	77
7	starke Ausprägung	12 %	89
8	sehr starke Ausprägung	7 %	96
9	äußerst starke Ausprägung	4 %	100

Ergänzend zu der erläuterten Auswertungsmethode werden die Persönlichkeitsprofile mit dem DISC-Modell dargestellt. Diese werden analog bei der computergestützten Auswertung ermittelt. Wenngleich diese Methode nicht mehr dem wissenschaftlichen Standard entspricht, bietet sie eine gute Möglichkeit der illustrativen Darstellung.

Nach dem DISC-Modell sind Personen:

- *dominant*: aktive Umsetzung von Absichten und Zielen
- *überzeugend/initiativ*: Fähigkeit, Menschen leicht zu überzeugen und für sich zu gewinnen
- *stetig*: ruhig und konzentriert, auch unter erhöhtem Druck
- *gewissenhaft*: hohe Zuverlässigkeit, Genauigkeit und Planung bei der Arbeit (Psychomeda Online Test, o. Jahresangabe).

### 3.1.2 Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM, Schaarschmidt & Fischer, 2008)

Der AVEM ist ein mehrdimensionales, persönlichkeitsdiagnostisches Verfahren. Es bietet die Möglichkeit, Aussagen über gesundheitsförderliche bzw. -hemmende Verhaltens- und Erlebensweisen bei der Bewältigung der arbeitsbezogenen Anforderungen zu treffen. Hierbei werden auf der Grundlage von elf theoretisch begründeten und faktorenanalytisch fundierten Dimensionen Selbsteinschätzungen erhoben (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 8f):

1. Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit (Stellenwert der Arbeit im persönlichen Leben)  
Beispielitem: *Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.*
2. Beruflicher Ehrgeiz (Streben nach beruflichem Aufstieg und Erfolg)  
Beispielitem: *Für meine berufliche Zukunft habe ich mir noch viel vorgenommen.*
3. Verausgabungsbereitschaft (Bereitschaft, die persönliche Kraft für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe einzusetzen)  
Beispielitem: *Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.*
4. Perfektionsstreben (Anspruch bezüglich Güte und Zuverlässigkeit der eigenen Arbeitsleistung)  
Beispielitem: *Was immer ich tue, es muss perfekt sein.*
5. Distanzierungsfähigkeit (Fähigkeit zur psychischen Erholung von der Arbeit)  
Beispielitem: *Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.*
6. Resignationstendenz bei Misserfolg (Neigung sich mit Misserfolgen abzufinden und leicht aufzugeben)  
Beispielitem: *Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.*
7. Offensive Problembewältigung (Aktive und optimistische Haltung gegenüber Herausforderungen und auftretenden Problemen)  
Beispielitem: *Wenn mir etwas nicht liegt, sage ich mir: Jetzt erst recht!*

8. Innere Ruhe und Ausgeglichenheit (Erleben psychischer Stabilität und inneren Gleichgewichts)

Beispielitem: *Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.*

9. Erfolgserleben im Beruf (Zufriedenheit mit dem beruflich Erreichten)

Beispielitem: *Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.*

10. Lebenszufriedenheit (Zufriedenheit mit der gesamten, auch über die Arbeit hinausgehenden Lebenssituation)

Beispielitem: *Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.*

11. Erleben sozialer Unterstützung (Vertrauen in die Unterstützung durch nahestehende Menschen, Gefühl der sozialen Geborgenheit)

Beispielitem: *Mein Partner/ meine Partnerin zeigt Verständnis für meine Arbeit.*

Die genannten elf Dimensionen sind wiederum den drei inhaltlichen Bereichen des Arbeitsengagements, der psychischen Widerstandskraft und der berufsbegleitenden Emotionen zugeordnet. Da jedem dieser drei Bereiche eine spezifische Bedeutung zugrunde liegt, werden diese nachfolgend skizziert.

- Die Dimensionen Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben und Distanzierungsfähigkeit repräsentieren das *Arbeitsengagement* (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Das Sinnerleben und die aktive Lebenseinstellung sind von besonderer Bedeutung, da sich vor allem hierin das Engagement bezüglich der Arbeitsanforderung reflektieren lässt, das den hauptsächlichsten psychischen Faktoren von Gesundheit zuzuordnen ist (Kahn, 1990). Schaarschmidt und Fischer (2008) integrieren diesen Grundgedanken in die Dimensionen des AVEM derart, „dass höhere Ausprägungen in der Bedeutsamkeit der Arbeit, vor allem aber im beruflichen Ehrgeiz, mit einer zwar deutlichen, aber nicht exzessiven Verausgabungsbereitschaft und insbesondere mit erhaltener Distanzierungsfähigkeit gegenüber dem Arbeitsalltag einhergehen“ (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 9).
- In unmittelbarem Zusammenhang mit der Distanzierungsfähigkeit steht der Bereich der erlebten *Widerstandskraft* gegenüber Belastungen. Dieser Bereich wird auf den Dimensionen Resignationstendenz bei Misserfolg, Offensive Problembewältigung und

Innere Ruhe und Ausgeglichenheit abgebildet. Diese Aspekte kommen in verschiedenen Konzepten zum Ausdruck und gelten vorrangig als Indikator für Gesundheit. Das bekannteste Konzept ist das der Salutogenese (Antonovsky, 1997), in dessen Zentrum das Kohärenzgefühl steht. Dieses fokussiert das subjektive Empfinden zur Problemlösung, das eng mit psychischer Gesundheit zusammenhängt. In einer Studie von Scheier und Carver (1992) konnte gezeigt werden, dass eine optimistische Lebenseinstellung tatsächlich eine förderliche Wirkung auf das psychische und physische Wohlbefinden hat. Im Rückschluss auf Antonovsky (1997) gelingt es mit einer optimistischen Lebenshaltung besser, funktionale Copingstrategien zu entwickeln und die psychische Gesundheit aufrecht zu erhalten bzw. zu fördern.

- Zum dritten Bereich *Emotionen* zählen die Dimensionen Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und Erleben sozialer Unterstützung. Diese Aspekte beziehen sich vordergründig auf die emotionale Stabilität mithilfe derer sich die Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung vollzieht (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

Damit die Leistungsmöglichkeiten des AVEM ausgeschöpft werden können, werden die Einzelskalen bzw. die Dimension ins Verhältnis zueinander gesetzt, sodass komplexere Verhaltens- und Erlebensmuster betrachtet werden können. Die vier Muster werden nachfolgend dargestellt (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

- *Muster G, „Gesundheit“:*

Das Muster **Gesundheit** weist auf ein gesundheitsförderliches Erleben der Arbeit und ein entsprechendes Arbeitsverhalten hin. Hierbei wird der berufliche Ehrgeiz am deutlichsten hervorgehoben, gefolgt von der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit, der Verausgabungsbereitschaft und dem Perfektionsstreben. Hierfür liegen (leicht) erhöhte bis mittlere Werte vor. Beachtenswert ist, dass trotz des hohen Arbeitsengagements die Werte für Distanzierungsfähigkeit und Widerstandskraft gegenüber Belastungen günstig sind, was mit einer geringen Ausprägung der Resignationstendenz gegenüber Misserfolgen sowie einer hohen offensiven Problembewältigung und einer inneren Ruhe und Ausgeglichenheit einhergeht. Vervollständigt wird dieses Muster durch ausnahmslos günstige Werte im beruflichen Erfolgserleben, der Lebenszufriedenheit und dem Erleben sozialer Unterstützung.

- *Muster S, „Schonung“:*

Im Kontrast zum vorhergehenden Muster G ist das Muster Schonung durch geringe Ausprägungen in den Dimensionen Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft und Perfektionsstreben, gepaart mit einer starken Distanzierungsfähigkeit charakterisiert. Vordergründig für dieses Muster ist die vergleichsweise niedrige Resignationstendenz. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass das eingeschränkte Arbeitsengagement kein Ausdruck einer resignativen Haltung ist. Vielmehr lassen die relativ hohen Werte im Bereich der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit auf eine ausgeprägte Widerstandskraft gegenüber beruflichen Belastungen schließen. Insgesamt ist für dieses Muster ein positives Lebensgefühl typisch, dessen Quelle aufgrund der niedrigen Ausprägung im beruflichen Erfolgserleben, eher außerhalb der Arbeitsstelle zu verorten ist. Generell ist das Muster S ein Indikator für eine Schonungshaltung, die insbesondere unter dem motivationalen Aspekt interessant ist. Dabei bleibt zu berücksichtigen, dass die Schonungshaltung aus einer mangelnden beruflichen Herausforderung resultieren, aber auch eine Schutzfunktion erfüllen kann.

- *Risikomuster A, „Anstrengung“:*

Das Bild dieses Musters ist geprägt durch eine immense Anstrengung, die keinen ausreichenden emotionalen Ausgleich findet. Verglichen mit den bereits skizzierten Mustern liegen die höchsten Ausprägungen in den Dimensionen Bedeutsamkeit der Arbeit, Verausgabungsbereitschaft und Perfektionsstreben. Demgegenüber steht der geringe Wert in der Distanzierungsfähigkeit, der indiziert, dass es nur unzureichend gelingt Abstand zum Beruf zu gewinnen. Entscheidend für dieses Muster ist jedoch vor allem die schwach ausgeprägte Widerstandskraft im Zusammenhang mit negativen Gefühlen. Dieser Aspekt wird durch ein überhöhtes Arbeitsengagement mit reduzierter Belastbarkeit, geringen Werten bei innerer Ruhe und Ausgeglichenheit und einem hohen Wert in der Resignationstendenz reflektiert.

- *Risikomuster B, „Burnout“:*

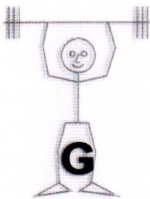
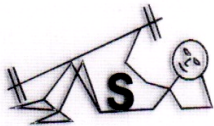
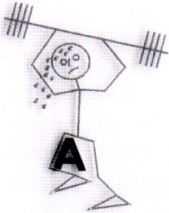
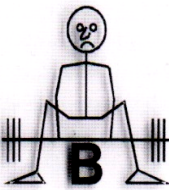
Zur Charakterisierung des Musters **Burnout-Syndrom** kann das Muster S als Vergleichskriterium herangezogen werden. Es bestehen Gemeinsamkeiten in den Ausprägungen der Dimension des Arbeitsengagements, die vor allem die subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit und den beruflichen Ehrgeiz betreffen. Weitere Merkmale des Musters B sind konträr zu denen des Musters S, so geht das reduzierte Engagement



mit einer unzureichenden Distanzierungsfähigkeit einher. Ergänzt wird dieses durch die niederen Werte der Widerstandsfähigkeit, offensiven Problembewältigung, inneren Ruhe und Ausgeglichenheit, sowie höchster Resignationstendenz. Insbesondere sind die durchgängig kritischen Werte zur Zufriedenheit und zum Wohlbefinden zu betrachten. Zusammenfassend ist das Bild des Musters B „durch Resignation, Erschöpfungserleben, herabgesetzte Widerstandskraft, Unzufriedenheit und weitere negative Emotionen bestimmt“ (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 13).

In der nachstehenden Tabelle 6 werden die wesentlichsten Besonderheiten der vier Muster nochmals zusammengefasst dargestellt.

**Tabelle 6:** Kurzbeschreibung der 4 Muster (aus Schaarschmidt & Fischer, 2008, S.14)

	<p><b>Muster G</b> – hohes (aber nicht überhöhtes) berufliches Engagement, ausgeprägte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, positives Lebensgefühl („psychische Gesundheit“)</p>
	<p><b>Muster S</b> – ausgeprägte Schonungs- (oder auch Schutz-)tendenz gegenüber beruflichen Anforderungen</p>
	<p><b>Risikomuster A</b> – exzessives Engagement (Selbstüberforderung) bei eher eingeschränktem Lebensgefühl und verminderter Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen</p>
	<p><b>Risikomuster B</b> – vorherrschendes Erleben von Überforderung, Erschöpfung und Resignation</p>

Zu berücksichtigen ist, dass die Musterbeschreibungen auf die absolute Ausprägung des jeweiligen Musters bezogen sind. Nach Schaarschmidt und Fischer (2008) wird „dann von einer vollen Musterausprägung gesprochen, wenn die Zuordnungswahrscheinlichkeit gegenüber einem der Referenzprofile  $> 95\%$  beträgt“ (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 14). Jedoch ist in der Mehrzahl der Fälle keine eindeutige Typisierung vorzunehmen. Häufig überwiegt ein Muster, aber nicht in der Form einer vollen Ausprägung. Mitunter treten auch zwei Muster parallel auf. Um eine Orientierung und klare Struktur für die Auswertung und Interpretation zu geben, sind der nachfolgenden Tabelle 7 die fünf Stufen der Musterausprägung zu entnehmen. Zusätzlich werden die Zuordnungskriterien sowie die prozentuale Auftretenswahrscheinlichkeit der Kategorien mit angegeben.

**Tabelle 7:** 5 Stufen der Musterausprägung (Schaarschmidt & Fischer, 2008, S. 16)

Stufe	Musterausprägung	Kriterium für die Musterzuordnung	Auftretenshäufigkeit
1	<i>volle Ausprägung:</i> die obigen Musterbeschreibungen treffen uneingeschränkt zu	ein Muster $> 95\%$	23 %
2	<i>akzentuierte Ausprägung:</i> klare Musterzugehörigkeit, nur geringfügige Abweichungen von der obigen Musterbeschreibung	ein Muster $> 80\%$ und $95\%$	27 %
3	<i>tendenzielle Ausprägung:</i> Charakteristik des jeweiligen Musters steht im Vordergrund, tritt aber schwächer als bei 1 und 2 zutage	ein Muster $> 50\%$ und $\leq 80\%$ kein zweites Muster $> 30\%$	25 %
4	<i>Kombination:</i> Merkmale von zwei Mustern treten (mehr oder weniger gleichberechtigt) auf, nahezu ausschließlich handelt es sich um G/S, G/A, S/B und A/B	zwei vorherrschende Muster, beide insgesamt $> 80\%$ , wobei das schwächer ausgeprägte Muster $> 30\%$	20 %
5	<i>nicht zuordenbar:</i> es ist keine Bevorzugung des einen oder anderen Musters ausweisbar	keines der obigen Kriterien trifft zu	5 %

Die Auswertung des Verfahrens nimmt zwischen 10 und 12 Minuten in Anspruch und erfolgt computergestützt. Nur auf diese Weise ist es möglich die exakte Berechnung für die Musterzugehörigkeit zu erhalten. Zudem reduziert sich der Zeitaufwand auf das Eingeben der Itemwerte.

Bei der Auswertung werden zunächst für alle elf Skalen die Rohwerte und dann die Standardwerte bestimmt. Dabei gilt es die jeweils entsprechende Eichstichprobe zu beachten, zu

der die individuellen Resultate in Bezug zu setzen sind. Als Standardwerte sind in den Normtabellen Stanine-Werte sowie T-Werte und Prozentränge bei der computergestützten Auswertung angegeben.

Ist für eine Probandin/einen Probanden keine der genannten Musterausprägungen zutreffend, muss auf eine Typisierung verzichtet werden. Diagnostische Aussagen können lediglich auf der Basis der Skalenwerte getroffen werden (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

### 3.1.3 Wissensfragebogen

Im Rahmen des „KOMPASS“-Projektes wurde ein Fragebogen (siehe Anhang A) zur Erfassung des sozial-emotionalen Fachwissens von Fachkräften in der Frühpädagogik in Anlehnung an den FESKO-F (Hendler, Mischo, Strohmeyer & Wahl, 2011), der das sprachbezogene Wissen, die sprachbezogene diagnostische Kompetenz sowie die sprachbezogene Förderkompetenz erfasst, konzipiert. Allerdings fokussiert der Fragebogen insbesondere die Erfassung des fachspezifischen Wissens. Die Auswahl der Fragebogenitems erfolgte in Anlehnung an die projektinternen Fortbildungs- und Coachinginhalte. Eine Übersicht über die zentralen Fortbildungsbestandteile im Bereich „sozial-emotionale Entwicklung“ gibt Tabelle 8.

**Tabelle 8:** Fortbildungsbausteine „Sozial-emotionale Entwicklung“ im „KOMPASS“-Projekt (Jungmann et al., 2012)

Sozial-emotionale Kompetenz	Bindungstheorie	Konflikte, Beobachtung, Elternarbeit und Verknüpfung
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entwicklungsaufgaben im Kindesalter</li> <li>- Emotionale Kompetenz und ihre Entwicklung</li> <li>- Emotionsregulation und Einflüsse auf die Entwicklung emotionaler Kompetenzen</li> <li>- Entwicklung sozialer Kompetenzen</li> <li>- Peers</li> <li>- Kinder mit auffälligem Verhalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zentrale Grundlagen der Bindungstheorie</li> <li>- Klassifikation der Bindungsmuster</li> <li>- Bindung im Kindergartenalter</li> <li>- Eingewöhnung im Kindergartenalter</li> <li>- praktische Implikationen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Konflikte im Kindergartenalter</li> <li>- Konsequenzen, Regeln und Grenzen</li> <li>- Beobachtung und Dokumentation</li> <li>- Zusammenarbeit mit den Eltern</li> <li>- Vernetzung und Kooperation</li> <li>- Raum als dritter Pädagoge</li> <li>- Alltagssituationen in Kindertageseinrichtungen</li> </ul>

Basierend auf den Fortbildungsbausteinen umfasst der Fragebogen insgesamt 15 Multiple-Choice-Fragen. Jedes Item bezieht sich auf einen Themenkomplex der drei Fortbildungsschwerpunkte. Im Speziellen werden folgende Aspekte in den Einzelitems thematisiert: Sekundäre Emotionen, Emotionale Kompetenz, Emotionsregulation, Förderung emotionaler Kompetenz, Empathie, Peers, Externalisierende Verhaltensstörungen, Kriterien für Verhal-

tensstörungen, Kennzeichen soziale unsicheren Verhaltens, Funktion von Bindung, Bindungsverhaltensweisen, Sichere Bindung, Erkundungsverhalten, Bindung und Verhaltensauffälligkeiten, Konflikte.

Beispielitem: *Sekundäre Emotionen sind*

- a) Freude und Ärger
- b) selbstbezogene soziale Emotionen
- c) abhängig von der Intelligenz des Kindes
- d) vom Kind nicht gezeigte Emotionen

Die Fragebogenitems sind präzise und leicht verständlich formuliert, sodass Interpretationsspielräume, die zu Ungenauigkeiten führen könnten, weitestgehend vermieden werden. Zudem ist aufgrund der leicht verständlichen Formulierungen sowie des Umfangs der Einzelitems der Fragebogen ohne großen Zeitaufwand zu beantworten.

Bei der Auswertung ist lediglich zu berücksichtigen, dass für die 15 Items jeweils vier Antwortmöglichkeiten pro Frage vorgegeben sind, von denen nur eine Antwort korrekt ist. Richtige Antworten werden mit 1, falsche Antworten mit 0 bewertet. Somit liegt die Gesamtpunktzahl zwischen 0 und 15 Punkten.

### **3.1.4 Kindergarten-Skala (KES-R, Tietze et al., 2005)**

Die KES-R ist ein Instrument zur Erfassung der pädagogischen Qualität in Kindergartengruppen, deren Items sich nicht auf ein spezifisches pädagogisches Konzept beziehen. Vielmehr basieren die Betrachtungen von guter oder unzureichender pädagogischer Qualität auf einer Vielzahl empirischer Untersuchungen zu frühkindlichen Erziehungs- und Betreuungsumwelten und den Qualitätsstandards, die Experten, Forscher und Berufsorganisationen allgemein als bedeutsam erachten.

Im Zentrum der Betrachtungen steht zunächst die einzelne Gruppe und nicht die gesamte Kindertageseinrichtung. Hierbei werden neben den bildungs- und entwicklungsfördernden Fachkraft-Kind-Interaktionen, Peerinteraktionen und Interaktionen zwischen den Erwachsenen, auch gewisse Voraussetzungen, wie z. B. konzeptionelle Aspekte, Merkmale der räumlich-materiellen Ausstattung sowie ihre Nutzung berücksichtigt. Nach Tietze et al. (2005) basieren diese Kriterien auf einem breiteren Verständnis von pädagogischer Qualität. Dementsprechend sind pädagogische Prozesse als unmittelbare Einflussfaktoren auf die direkten Bildungs- und Erfahrungsräume der Kinder in der Kindertageseinrichtung zu verstehen. In der

Folge umfasst die KES-R Merkmale, die sich auf die Förderung der Kinder im physischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich beziehen.

Dabei werden die Arbeitsanforderungen an die pädagogischen Fachkräfte sowie die räumlich-materielle Ausstattung und Nutzung zugrunde gelegt (Tietze et al., 2005; siehe Tabelle 9).

**Tabelle 9:** Die 43 Merkmale der KES-R nach 7 übergreifenden Bereichen (nach Tietze et al., 2005)

Bereich	Merkmale	Beschreibung
<b>I. Platz und Ausstattung</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Innenraum</li> <li>2. Mobiliar für Pflege, Spiel und Lernen</li> <li>3. Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit</li> <li>4. Raumgestaltung</li> <li>5. Rückzugsmöglichkeiten</li> <li>6. Kindbezogene Ausgestaltung</li> <li>7. Platz für Grobmotorik</li> <li>8. Ausstattung für Grobmotorik</li> </ol>	Die Merkmale beziehen sich auf die Größe, die Ausstattung mit Mobiliar und Materialien sowie die räumliche Gestaltung, die die physische und psychische Entwicklung der Kinder und die pädagogische Arbeit unterstützen.
<b>II. Betreuung und Pflege der Kinder</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Begrüßung und Verabschiedung</li> <li>10. Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten</li> <li>11. Ruhe- und Schlafzeiten</li> <li>12. Toiletten</li> <li>13. Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge</li> <li>14. Sicherheit</li> </ol>	Die Merkmale beschreiben die Gestaltung von Begrüßung und Verabschiedung, Mahlzeiten, Ruhe- und Schlafzeiten, Körperpflege und damit wichtige Aspekte des körperlichen Wohlbefindens der Kinder, ihrer Sicherheit und Gesundheit.
<b>III. Sprachliche und kognitive Anregung</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>15. Bücher und Bilder</li> <li>16. Anregungen zur Kommunikation</li> <li>17. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten</li> <li>18. Allgemeiner Sprachgebrauch</li> </ol>	Die Merkmale erfassen Materialien, Aktivitäten und Anregungen der pädagogischen Fachkräfte, die die Kinder unterstützen, grundlegende Sachverhalte und Zusammenhänge in ihrer Umwelt zu erfassen und ihren kommunikativen Bedürfnissen und Fähigkeiten gerecht werden und diese weiterentwickeln.
<b>IV. Aktivitäten</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>19. Feinmotorische Aktivitäten</li> <li>20. Künstlerisches Gestalten</li> <li>21. Musik und Bewegung</li> <li>22. Bausteine</li> <li>23. Sand/Wasser</li> <li>24. Rollenspiel</li> <li>25. Naturerfahrung/Sachwissen</li> <li>26. Mathematisches Verständnis</li> <li>27. Nutzung von Fernseher, Video und/oder Computer</li> <li>28. Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität</li> </ol>	Die Merkmale erfassen Materialien, Aktivitäten und Anregungen der pädagogischen Fachkräfte, die den Kindern ermöglichen ihre Umwelt in vielfältiger Weise zu erkunden, kreativ zu gestalten und ihre Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterzuentwickeln.

<b>V.</b> <i>Interaktionen</i>	29. Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei grobmotorischen Aktivitäten 30. Allgemeine Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung der Kinder 31. Verhaltensregeln/Disziplin 32. Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion 33. Kind-Kind-Interaktion	Die Merkmale beschreiben die Verantwortung und Rolle der pädagogischen Fachkräfte bei der Gestaltung des Zusammenlebens mit den Kindern, die Atmosphäre der Beziehungen zwischen allen Beteiligten und die Unterstützung eines Klimas der Akzeptanz und Toleranz.
<b>VI.</b> <i>Strukturierung der pädagogischen Arbeit</i>	34. Tagesablauf 35. Freispiel 36. Gruppenstruktur 37. Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen	Die Merkmale beziehen sich auf die Gestaltung des Alltages in seiner zeitlichen Abfolge, auf die Balance zwischen fester Struktur und Flexibilität, das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse und auf die Berücksichtigung der Interessen anderer und der Gruppe.
<b>VII.</b> <i>Eltern und pädagogische Fachkräfte</i>	38. Elternarbeit 39. Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse der pädagogischen Fachkräfte 40. Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse der pädagogischen Fachkräfte 41. Interaktion und Kooperation der pädagogischen Fachkräfte 42. Fachliche Unterstützung und Evaluation der pädagogischen Fachkräfte 43. Fortbildungsmöglichkeiten	In diesen Merkmalen werden die Bedürfnisse der Erwachsenen thematisiert. Dazu gehören sowohl die räumlichen Voraussetzung für Erwachsene, die Wünsche der Eltern nach Information, Einbeziehung, Bestätigung und Unterstützung als auch die Bedürfnisse der pädagogischen Fachkräfte nach einer angenehmen Arbeitssituation und Arbeitsatmosphäre, Möglichkeiten der beruflichen Fortbildung und notwendiger Reflexion und Evaluation.

Die Auswahl und Formulierungen der Merkmale basieren auf folgenden pädagogischen Orientierungen:

- Kinder gestalten ihren Lernprozess eigenaktiv und dynamisch mithilfe ihrer Aktivitäten.
- Kinder lernen durch ganzheitliche Interaktionen auf verbaler und non-verbaler Ebene sowie mit verschiedenen Interaktionspartnern, z. B. Kinder oder pädagogischen Fachkräften.
- Eine räumlich-materiell anregende Umgebung, die so organisiert ist, dass die Kinder maximal unabhängig und erfolgreich sein können, führt zu mehr Gelegenheiten für produktive Interaktionen, Diskussionen und Freude.
- Kinder haben das Bedürfnis nach Sicherheit und Schutz. Daher benötigen sie emotionale Wärme und Geborgenheit sowie vorhersagbare Routinen und räumliche Möglichkeiten, die diesen Bedürfnissen gerecht werden.

- Eine kindzentriert gestaltete Umwelt sollte ebenso den Bedürfnissen der pädagogischen Fachkräfte gerecht werden (Tietze et al., 2005).

Die KES-R ist insgesamt sehr kind- und fachkraftfokussiert, sodass weitere Indikatoren, wie ein hohes Maß der Individualisierung der pädagogischen Arbeit und eine kindzentrierte Planung, die flexibel und veränderbar ist, bei der Qualitätsbewertung erfasst werden. Dennoch kann nicht das vollständige Spektrum relevanter Aspekte für die Realisierung angemessener Qualität in einer Kindertageseinrichtung berücksichtigt werden, wie z. B. die Leiter- oder Trägerebene (Tietze et al., 2005).

Die Bewertung der Qualität der einzelnen Merkmale erfolgt nach dem Bewertungssystem einer 7-stufigen Likert-Skala, wobei die Ausprägungen hierarchisch angeordnet sind, von 1 „unzureichend“ bis 7 „ausgezeichnet“. Die gewonnenen Ergebnisse können auf verschiedenen Ebenen präsentiert werden, auf der Merkmalsebene, der Bereichsebene, der Gesamtskalenebene sowie nach Qualitätsdimensionen. Aufgrund des erkenntnisleitenden Interesses werden die Ergebnisse auf der Ebene der Qualitätsdimensionen ausgewertet. Dementsprechend erfolgt eine Auswertung des Bewertungsprozesses der pädagogischen Qualität nach einer dichotomen Gruppierung. Zum einen wird die Qualität auf der Ebene der „Pädagogischen Interaktionen“ erfasst, die sich in der Förderung der Kinder durch den direkten Kontakt mit den pädagogischen Fachkräften zeigt. Zum anderen wird die Qualität der „Räumlich-materiellen Ausstattung“ bestimmt, die aus der Förderung der Kinder durch die Bereitstellung und Nutzung von räumlich-materiellen Ressourcen resultiert.

- Zur Bildung eines Wertes für die Qualitätsdimension „Pädagogische Interaktionen“ werden folgende Merkmale aufsummiert: 9. *Begrüßung und Verabschiedung*, 16. *Anregung zur Kommunikation*, 17. *Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten*, 18. *Allgemeiner Sprachgebrauch*, 29. *Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei grobmotorischen Aktivitäten*, 30. *Allgemeine Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung der Kinder*, 31. *Verhaltensregeln/Disziplin*, 32. *Fachkraft-Kind-Interaktion*, 33. *Kind-Kind-Interaktion* und 35. *Freispiel*.
- Für die Dimension „Räumlich-materielle Ausstattung“ werden folgende Merkmale aufaddiert: 1. *Innenraum*, 4. *Raumgestaltung*, 15. *Bücher und Bilder*, 20. *Künstlerisches Gestalten*, 21. *Musik*, 22. *Bausteine*, 24. *Rollenspiel*, 26. *Mathematisches Verständnis*, 28. *Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität* und 34. *Tagesablauf* (siehe Tabelle 9).

Die resultierenden Summen werden durch die Anzahl vergebener Items dividiert, sodass der ermittelte Gesamtwert wiederum zwischen 1 „unzureichend“ und 7 „ausgezeichnet“ liegt. So kann mithilfe der 7-stufigen Likertskala das Qualitätsmaß für die jeweilige Dimension bestimmt werden. Aus forschungsmethodischer Sicht ist die Auswertung auf der Ebene der Qualitätsdimensionen besonders geeignet, da sich diese ebenso in verschiedenen nationalen und internationalen Untersuchungen bestimmen ließen (z. B. in Deutschland, Portugal, Spanien und den USA). In der Folge kann davon ausgegangen werden, dass es sich um zwei stabile Qualitätsdimensionen handelt, die sich unabhängig von der jeweils gewählten faktorenanalytischen Methode abbilden lassen. Zudem zeichnen sie sich durch eine hohe Reliabilität aus (Tietze et al., 2005).

### ***3.1.5 Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1997)***

Der SDQ ist ein in Großbritannien entwickelter Fragebogen, der zur Erfassung von Stärken und Verhaltensschwierigkeiten bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 4 bis 16 Jahren eingesetzt werden kann (Woerner et al., 2002). Eine deutschsprachig adaptierte Version des Fragebogens wurde von Klasen, Woerner, Rothenberger und Goodman (2003) vorgelegt.

Der SDQ liegt in nahezu identischen Versionen für Eltern, Lehrer/Erzieher sowie in einer Selbstversion für Kinder (ab elf Jahren) vor. Die Versionen unterscheiden sich nach dem Alter der Kinder (bis drei Jahre vs. vier bis 16 Jahre). Der Fragebogen für Lehrkräfte hat ebenso Bestand für Erzieherinnen und Erzieher, da er von beiden Berufsgruppen beantwortet werden kann (Koglin, Barquero, Scheithauer & Petermann, 2007). In der erweiterten Version erfasst das Verfahren neben einzelnen Problemverhaltensweisen und Stärken auch globalere Aspekte, wie Schwierigkeiten in den Bereichen Stimmung, Konzentration, Verhalten und Umgang mit anderen. Gegebenenfalls sprechen diese auch die Dauer, den subjektiv empfundenen Leidensdruck und damit verbundene Beeinträchtigungen oder Belastungen an. Im Kontrast zu vergleichbaren diagnostischen Instrumenten wurde bei der Formulierung der SDQ-Items auf eine ausgeglichene Erfassung positiver sowie negativer Verhaltensaspekte Wert gelegt. Die fünf Einzelskalen werden durch je fünf Items gebildet (Klasen et al., 2003), die nachfolgend exemplarisch vorgestellt werden.

- *Emotionale Probleme*: z. B. „Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit“, „Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig“.
- *Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten*: z. B. „Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend“, „Im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen“.



- *Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsprobleme*: z. B. „Unruhig, überaktiv, kann nicht lange still sitzen“, „Denkt nach, bevor er/sie handelt“.
- *Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen*: z. B. „Einzelgänger; spielt meist allein“, „Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin“.
- *Prosoziales Verhalten*: z. B. „Rücksichtsvoll“, „Teilt gerne mit anderen Kindern (Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte usw.)“, „Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind“ (Klasen et al, 2003).

Der SDQ<sub>Lehrer</sub> 4-16 ist ein geeignetes Verfahren zur Abbildung sozial-emotionaler Entwicklungsverläufe, wie Garralda, Yates und Higginson (2000) in Studien in England nachweisen konnten. Somit kann der SDQ über den gesamten Untersuchungszeitraum eingesetzt werden, sodass sich die spezifischen Effekte der Fortbildungen und Coachings in der Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder widerspiegeln.

Für die Auswertung des SDQ gilt, dass grundsätzlich jedem Item die Rohwerte 0 für „nicht zutreffend“, 1 für „teilweise zutreffend“ und 2 für „eindeutig zutreffend“ zugewiesen werden können. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass die Items 7 („Im Allgemeinen folgsam; macht meist was Erwachsene sagen“), 11 („Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin“), 14 („Im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt“), 21 („Denkt nach, bevor er/sie handelt“) und 25 („Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne“) vor der Aufsummierung zu den Skalenwerten umzupolen sind. Für die fünf Einzelskalen kann ein Rohwert zwischen 0 und 10 ermittelt werden. Die Rohwerte der Skalen, mit Ausnahme der Skala „Prosoziales Verhalten“, werden zu einem Gesamtproblemwert aufsummiert, der von 0 bis 40 variieren kann (Klasen et al., 2003; siehe Tabelle 10).

**Tabelle 10:** Empfohlene Zuordnung der Rohwerte im SDQ<sub>Lehrer</sub> (Goodman, 2014)

SDQ-Skalen	unauffällig	grenzwertig	auffällig	sehr auffällig
<b>Gesamtproblemwert</b>	0 - 11	12 - 15	16 - 18	19 - 40
<b>Emotionale Probleme</b>	0 - 3	4	5	6 - 10
<b>Verhaltensauffälligkeiten</b>	0 - 2	3	4	5 - 10
<b>Hyperaktivität</b>	0 - 5	6 - 7	8	9 - 10
<b>Probleme mit Gleichaltrigen</b>	0 - 2	3 - 4	5	6 - 10
<b>Prosoziales Verhalten</b>	6 - 10	5	4	0 - 3

Die angegebene Zuordnung der Rohwerte wurde so gewählt, dass etwa 80 % der Kinder als normal, 10 % als grenzwertig, 5 % als auffällig sowie weitere 5 % als sehr auffällig eingestuft werden (Goodman, 2014).

### **3.2 Voraussetzungen und Ablauf der Untersuchungsdurchführung**

Für die Studienteilnahme der Kindertageseinrichtungen wurde zwischen der Universität Rostock – dem „KOMPASS“-Projekt – ein Kooperationsvertrag geschlossen, in dem die gegenseitigen Rechte und Pflichten festgehalten wurden (siehe Anhang B & C). Zudem wurde von den teilnehmenden pädagogischen Fachkräften sowie den Erziehungsberechtigten der Kinder eine Einverständniserklärung (siehe Anhang D & E) eingeholt, die deren Kenntnis über Dauer, Inhalt und Art des Projektes sowie den Umgang mit den erhobenen Daten dokumentiert. Das Einverständnis konnte allerdings jederzeit zurückgezogen werden, somit bestand über den gesamten Untersuchungszeitraum eine freiwillige Teilnahme.

#### *Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T, Satow, 2012)*

Zu Beginn der Untersuchungen wurde der B5T bei den pädagogischen Fachkräften erhoben, um ein Persönlichkeitsprofil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu erstellen. Der Testbogen sollte von den Probandinnen/Probanden nach Möglichkeit in einem Raum durchgeführt werden, in dem ein ruhiges, ungestörtes Arbeiten unter Aufsicht möglich ist. Für die Beantwortung der Items werden lediglich der Fragebogen und ein Schreibwerkzeug benötigt.

Zu Beginn der Befragung instruierte der Testleiter die Fachkräfte und beantwortet gegebenenfalls deren Fragen. Diese wurden nochmals ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es ihre Aufgabe ist zu beurteilen, inwiefern die Aussagen des Fragebogens auf sie zutreffen. Die Antworten sollten möglichst spontan gegeben werden. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Für die Skala „Ehrlichkeit“ gibt es den gesonderten Hinweis, dass Maßnahmen zur Überprüfung der wahrheitsgemäßen Beantwortung der Items angewendet werden.

Im Allgemeinen werden für das Ausfüllen des Fragebogens 20 Minuten benötigt, sollte eine Teilnehmerin/ein Teilnehmer mehr als 60 Minuten benötigen, darf die Befragung abgebrochen werden.

*Arbeitsbezogenes Verhaltens– und Erlebensmuster (AVEM, Schaarschmidt & Fischer, 2008)*

Im Anschluss wurde den pädagogischen Fachkräften die Kurzform des AVEM mit 44 Items zur Erfassung ihrer arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster vorgegeben.

Die Kurzform empfiehlt sich insbesondere aufgrund des Umfangs der durchgeführten Erhebung, bei der primär gruppenbezogene Aussagen im Fokus stehen. Da es sich um ein veränderungssensitives Verfahren handelt, ist der wiederholte Einsatz zu den jeweiligen Messzeitpunkten problemlos möglich. Somit können Veränderungen des arbeitsbedingten Verhaltens- und Erlebens über die Zeit und Abhängigkeiten der vorliegenden Belastungen bzw. realisierten Interventionen erfasst werden.

Die Durchführung des Verfahrens erfolgte in traditioneller Papier-Bleistift-Form durch die pädagogischen Fachkräfte. Es werden etwa acht Minuten für die Beantwortung der Fragen veranschlagt.

*Wissensfragebogen*

Weiterhin wurde das fachspezifische Wissen der pädagogischen Fachkräfte mit dem projekt-internen Fragebogen zur sozial-emotionalen Entwicklung zu den drei Messzeitpunkten erfasst. Hierbei ist es wesentlich, dass die Erhebungen zum Posttest 1 und Posttest 2 jeweils nach den Fortbildungen bzw. den Coachings stattgefunden haben, um nachfolgend Effekte auf die Entwicklung des fachspezifischen Wissens der pädagogischen Fachkräfte nachvollziehen zu können. Da davon auszugehen ist, dass es sich bei dem Wissensfragebogen ebenso wie beim AVEM um ein veränderungssensitives Messinstrument handelt, ist der wiederholte Einsatz zu den jeweiligen Messzeitpunkten problemlos möglich und vor allem gewünscht, um Entwicklungen, die durch die Fortbildungen bzw. die Coachings angestoßen wurden, abbilden zu können.

Die konkrete Durchführung des Verfahrens erfolgte wiederum in traditioneller Papier-Bleistift-Form durch die pädagogischen Fachkräfte. Es werden etwa 10 Minuten für die Beantwortung der Fragen veranschlagt.

*Kindergarten-Skala (KES-R, Tietze et al., 2005)*

Zusätzlich zu den Selbsteinschätzungsverfahren wurde die pädagogische Qualität mit der KES-R zu den Messzeitpunkten 1 und 3 in den Kindergruppen erhoben. Die Ergebnisse basie-

ren auf einer mehrstündigen Beobachtung durch eine geschulte Beobachterin/einen geschulten Beobachter, die durch gezielte Fragen an die jeweilige pädagogische Fachkraft ergänzt werden.

Um einen optimalen Ablauf der Beobachtungssituation zu gewährleisten, wurde seitens der Beobachterin/des Beobachters ein Termin für die Beobachtung, in einem zeitlich angemessenen Rahmen mit den pädagogischen Fachkräften vereinbart. Hierbei ist es empfehlenswert, bestimmte Aspekte, wie z. B. die Anzahl sowie das Alter der angemeldeten Kinder oder Betreuungszeiten im Vorfeld bei der betreuenden pädagogischen Fachkraft zu erfragen sowie einen an die Beobachtung anschließenden Termin für die Befragung zu vereinbaren. Neben der etwa dreistündigen Beobachtung sollten hierfür nochmals 45 bis 60 Minuten eingeplant werden. Eine Befragung der pädagogischen Fachkraft während der Beobachtungsphase ist unbedingt zu vermeiden, da durch den Verlust des Fokus auf die Interaktionen mit der Kindergruppe der Beobachtungsgegenstand verändert werden könnte.

Da die KES-R ein Beobachtungsinstrument ist, empfiehlt es sich insbesondere für einrichtungsfremde Beobachterinnen/Beobachter zu Beginn etwas mehr Zeit einzuplanen, um sich eine Grundorientierung über die Räumlichkeiten der Kindertageseinrichtung zu verschaffen. Zudem ist es sinnvoll die Merkmale je nach ihrer Beobachtungsbasis in fünf Gruppen zu unterteilen. Diese entsprechen mit minimalen Abweichungen den bereits aufgeführten Bereichen mit ihren jeweiligen Merkmalen (siehe Kapitel 3.1.4, Tabelle 9).

Für die Aussagekraft der Ergebnisse ist eine möglichst korrekte Beurteilung der einzelnen Merkmale erforderlich, sodass für die jeweiligen Bereiche folgende Besonderheiten berücksichtigt werden sollten:

- Die Merkmale der Gruppe I können bereits beurteilt werden, wenn keine weiteren Personen im Raum sind, sodass die Beobachtung relativ leicht und ungestört realisiert werden kann.
- Die Bereiche II bis V erfordern die Anwesenheit der pädagogischen Fachkraft und der Kinder, da es sich hierbei um die Beurteilung interaktionsbezogener Aspekte der pädagogischen Qualität handelt.
- Für die Merkmale der Gruppe II muss seitens der Beobachterin/des Beobachters beachtet werden, dass die zu beurteilenden Aktivitäten nur zu bestimmten Tageszeiten

stattfinden. Folglich muss die Beobachterin/der Beobachter die Bereichsmerkmale präsent haben, um sie bei entsprechend auftretenden Situationen bewerten zu können.

- Hinsichtlich der Merkmale der Gruppe III muss berücksichtigt werden, dass nicht nur die Betrachtung der Materialien, sondern auch deren Nutzung in die qualitative Bewertung mit einfließt.
- In diesem Zusammenhang kann zugleich auf die Besonderheit des Bereiches IV verwiesen werden. Die interaktionsbezogenen Merkmale sollen erst nach einer ausreichenden Beobachtungszeit eingeschätzt werden, damit sich ein entsprechend repräsentatives Bild ergibt. Selbiges gilt für die Merkmale, die die Strukturierung der pädagogischen Arbeit betreffen.
- Die abschließende Bewertung der Merkmale der Gruppe V erfolgt überwiegend im Gespräch mit der pädagogischen Fachkraft. Hierzu gehören unter anderem die Bestätigung und Unterstützung wie auch die Bedürfnisse der pädagogischen Fachkräfte nach einer angenehmen Arbeitssituation und -atmosphäre, Möglichkeiten der beruflichen Fortbildung und notwendiger Reflexion und Evaluation.

Mit Ausnahme der Beurteilung der Gruppe V muss sich der Beobachter zu jeder Zeit bewusst sein, dass sie/er als nicht teilnehmende Beobachterin/teilnehmender Beobachter agiert. Dementsprechend darf die Beobachtungsphase keinesfalls durch Zwischenfragen unterbrochen werden. Diese können seitens der Beobachterin/des Beobachters notiert und im anschließenden Gespräch angebracht werden, sodass sie in die Bewertung einfließen können. Zudem dürfen die auf dem Bewertungsbogen aufgeführten Beispielfragen situativ angepasst werden. Die Fragen sollen in jedem Fall offen formuliert sein, damit keine Antworttendenzen induziert werden.

#### *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1997)*

Zusätzlich zu den Testverfahren, die auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte eingesetzt wurden, füllten diese den SDQ<sub>Lehrer</sub> 4-16 für die Kinder ihrer Gruppe aus. Hierfür wurde den pädagogischen Fachkräften ein zeitlicher Rahmen von etwa drei Wochen gesetzt. Es war den pädagogischen Fachkräften freigestellt, die ausgefüllten Fragebögen postalisch an das

„KOMPASS“-Projekt zu übersenden oder persönlich an Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter des Projektes zu übergeben.

Der Fragebogen liegt wiederum in der traditionellen Papier-Bleistift-Form vor und ist mit 25 Items ökonomisch zu beantworten. Das macht den Einsatz des Fragebogens auch in größeren Gruppen zu den drei Messzeitpunkten akzeptabel (Goodman, Ford, Simmons, Gatward & Meltzer, 2000).

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg die Datenschutzrichtlinien berücksichtigt wurden, in dem z. B. die pädagogischen Fachkräfte ihre ausgefüllten Fragebögen in einem verschlossenen Rückumschlag an die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter übergaben, entsprechende Daten anonymisiert sowie archiviert wurden.

### **3.3 Angewandte statistische Analyseverfahren**

Auf der Grundlage des zuvor beschriebenen Untersuchungsdesigns, der Stichprobe und der eingesetzten Untersuchungsinstrumente wird im Weiteren das quantitativ-empirische Vorgehen der wissenschaftlichen Untersuchung erläutert. Dieses folgt primär dem Ziel verallgemeinerbares Wissen über die Praxis bereitzustellen, aber auch eine Nachvollziehbarkeit der Arbeitsschritte zu gewährleisten. Vor allem bei der Datenauswertung werden diese Ziele durch die statistischen Anwendungsmethoden aufgegriffen, die der Prüfung des Bezugs zwischen den erhobenen Daten und den zu prüfenden Vorannahmen dienen (Böhm-Kasper et al., 2009). Die statistische Datenanalyse erfolgt mit dem Softwareprogramm SPSS für Windows (Version 19) nach folgenden Auswertungsschritten:

- In einem ersten deskriptivstatistischen Analyseschritt werden die Ergebnisse der beschriebenen Untersuchungsinstrumente übersichtlich dargestellt und geordnet. Somit ist es möglich erste Aussagen über Merkmalszusammenhänge zu treffen (Böhm-Kasper et al., 2009). Weiterhin wird die Normalverteilung der vorliegenden Daten mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test überprüft, da er sehr stabil und wenig anfällig für Verzerrungen in kleinen Stichproben ist. Zudem ist keine explizite Form der Verteilung der Variablen erforderlich (Janssen & Laatz, 2007; Ebermann, 2010).
- Im zweiten Analyseschritt folgt die Überprüfung der Unterschiedshypothese. Für die Bestimmung der Mittelwertunterschiede in den Subskalen sowie dem Gesamtprob-

lemwert des SDQ werden unter Berücksichtigung des Belastungserlebens der pädagogischen Fachkräfte multivariate Regressionsanalysen mit Messwiederholung gerechnet. Da es sich über den gesamten Untersuchungszeitraum um dieselben Personen innerhalb der Stichprobe handelt, kann untersucht werden, ob sich die Mittelwerte einer Gruppe im Verlauf der Untersuchung verändern, sodass Langzeiteffekte abgebildet werden können. Die Datenanalyse mit SPSS folgt den folgenden Konventionen:

- Die Anpassung des Konfidenzintervalls erfolgt nach Bonferroni, da diese bei multipler Testung einer Hypothese die einfachste und konservativste Form der Korrektur des  $\alpha$ -Fehlers darstellt. Da nicht alle Daten in die Einzelvergleiche einbezogen werden, besitzt diese Art des Post Hoc-Tests aber nur eine geringe Teststärke, geeigneter wäre an dieser Stelle der Einsatz des Tukey-Tests. Dieser ist jedoch bei SPSS nicht verfügbar (Rasch, Frieze, Hofmann & Naumann, 2006).
- Sofern keine anderen Angaben gemacht werden, wird das Niveau des  $\alpha$ -Fehlers bei zweiseitigen Signifikanztests auf 5 % festgesetzt.

Zusätzlich zu den multivariaten Regressionsanalysen werden Diskriminanzanalysen gerechnet, um die Vergleiche der Anteile erklärter Varianz auch auf Einzelfallebene zu untersuchen.

- In einem dritten Analyseschritt werden die Annahmen der Zusammenhänge zwischen den Determinanten auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte und deren Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder überprüft. Hierfür werden für die Merkmale auf der Kind- und Fachkräfebene Produkt-Moment-Korrelationen nach Pearson berechnet. Ergänzend wird der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman (Spearman's Rho) ermittelt. Dieser bietet als parameterfreies Korrelationsmaß den Vorteil, dass unabhängig von Annahmen über die Wahrscheinlichkeitsverteilung der Variablen gemessen und beschrieben werden kann, wie gut der Zusammenhang bei einer freigewählten monotonen Funktion zwischen zwei Variablen ist. Im Gegensatz zum Korrelationskoeffizient benötigt der Rangkorrelationskoeffizient nicht die Annahme, dass die Beziehung zwischen den Variablen linear ist. Zudem ist Spearman's Rho relativ robust gegenüber Ausreißern und ein konservatives Zusammenhangsmaß. Im Vergleich dazu tendiert die Produkt-Moment-Korrelation zur Überschätzung der Höhe des Zusammenhangs (Fahrmeir, Künstler, Pigeot & Tutz 2004; Bortz & Schuster, 2010). Folglich können Produkt-Moment-Korrelationen durch den zusätzlichen Nachweis mit Spearman's Rho bestätigt werden. Es werden

sowohl bei normalverteilten als auch bei nichtnormalverteilten Stichproben stets beide Korrelationskoeffizienten berechnet.

- Ergänzend zu den ermittelten Zusammenhangsmaßen werden in einem vierten Analyseschritt multiple lineare Regressionsanalysen gerechnet, um möglichst exakt die Schätzgleichung der durchschnittlichen linearen Abhängigkeit der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder von den Determinanten auf Fachkraftebene zu bestimmen. Nach Fromm (2008, S. 345) können so Aussagen über „die Stärke und Richtung des Einflusses der einzelnen unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable“ sowie Aussagen über die Anpassung der Modellgüte und „die Schätzung von Ausprägungen der abhängigen Variable bei Merkmalsträgern, bei denen diese nicht bekannt ist“ getroffen werden. In der Folge nehmen multiple lineare Regressionen für das erkenntnisleitende Interesse eine erklärende sowie eine vorhersagende Funktion ein. Um ein größtmögliches Varianzaufklärungspotenzial der Variablengruppe angeben zu können, werden im Fall einer bestehenden Multikollinearität eine Reihe von Regressionsanalysen durchgeführt, bei denen jede Variable einmal an jeder Stelle des Modells berechnet wird.



## 4 Ergebnisse und Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Eignung der fachkraftbezogenen Merkmale als Prädiktoren zur Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung von Vorschulkindern dargestellt. Dazu werden auf der Ebene der Fachkräfte die Determinanten: Persönlichkeit, arbeitsbezogenes Belastungserleben, Fachwissen sowie Qualität der Kindertageseinrichtung, mit deren Beurteilung der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder in Bezug gesetzt. Ausgehend vom Untersuchungsdesign (siehe Kapitel 3.1) wird in den einzelnen Analyseschritten (siehe Kapitel 3.3.) zwischen den Interventionsgruppen I und II unterschieden, um somit auch mögliche Effekte der Fortbildungen und Coachings zu berücksichtigen und sichtbar zu machen.

An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass die Ergebnisdarstellung auf der Verteilung gültiger Fälle sowie vollständiger Datensätze beruht.

### 4.1 Deskriptive Ergebnisse

Zunächst wird die Stichprobe beschrieben sowie die Persönlichkeit der pädagogischen Fachkräfte, deren arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster, ihr spezifisches Fachwissen und die Qualität der Kindertageseinrichtungen. Des Weiteren wird die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder dargestellt.

#### 4.1.1 *Beschreibung der Stichprobe*

Für die Ursprungsstichprobe der Interventionsgruppe I (IG I) konnten  $n = 6$  pädagogische Fachkräfte (PFK) aus 6 Kindertageseinrichtungen in den Regionen der Hansestadt Rostock und Stralsund gewonnen werden.

Die Stichprobe weist mit  $n = 5$  weiblichen Fachkräften und  $n = 1$  männlichen Fachkraft eine deutliche Überrepräsentanz an weiblichen Fachkräften auf. Sie waren zum ersten Messzeitpunkt Bezugsfachkräfte für  $n = 73$  Kinder.

Mit  $n = 8$  weiblichen Fachkräften aus wiederum 8 Kindertageseinrichtungen, die Bezugsfachkräfte für insgesamt  $n = 85$  Kinder waren, konnte im Jahr 2013 eine geringfügig größere Interventionsgruppe II (IG II) gewonnen werden.

Daraus ergibt sich eine Gesamtstichprobe von 13 weiblichen Fachkräften (92,9 %) und einer männlichen (7,1 %) Fachkraft. Auf der Ebene der Kinder ist das Geschlechterverhältnis mit

78 Jungen (49,4 %) gegenüber 80 Mädchen (50,6 %) ausgeglichen. Die Kinder sind zu Beginn des Erhebungszeitpunktes im Durchschnitt 43,7 Monate alt ( $SD = 7,0$ ).

Sowohl auf der Fachkraft- als auch auf der Kindebene kam es durch z. B. Gruppen- oder Einrichtungswchsel, langwierige Erkrankungen oder Teilnahmeverweigerungen, zu Veränderungen der ursprünglich rekrutierten Stichprobe. Daraus resultiert auf der Ebene der Fachkräfte eine Dropout-Rate von 42,8 % ( $n = 6$ ) sowie von 49,3 % ( $n = 78$ ) auf der Kindebene.

Daraus ergibt sich die nachfolgend beschriebene Untersuchungsstichprobe:

Für die Interventionsgruppe I (IG I) konnten  $n = 5$  pädagogische Fachkräfte (PFK, davon 4 weibliche und eine männliche) aus 5 Kindertageseinrichtungen in der Studie gehalten werden, die zum ersten Messzeitpunkt Bezugsfachkräfte für  $n = 51$  Kinder (davon 41,2 % männlich, 58,8 % weiblich) waren. Das entspricht im Mittel einem Betreuungsschlüssel von 1 : 10,2.

Die Altersspanne der Kinder erstreckt sich von 30 bis 55 Monaten, im Mittel waren die Kinder 42,5 Monate ( $SD = 6,3$ ) alt.

Mit  $n = 4$  Fachkräften aus wiederum 4 Kindertageseinrichtungen, die Bezugsfachkräfte für insgesamt  $n = 29$  Kinder waren, konnten in der IG II lediglich 50 % der pädagogischen Fachkräfte in der Studie gehalten werden.

Der mittlere Betreuungsschlüssel ist mit 1 : 7,25 deutlich besser als in der IG I. Alle teilnehmenden Fachkräfte sind weiblich. Die Kinder sind im Mittel 44,6 Monate alt ( $SD = 6,9$ ) und damit etwas älter als die Kinder der ersten Kohorte bei Eintritt in das Projekt. Im Vergleich zur IG I zeigt sich ein umgekehrtes Geschlechterverhältnis der Kinder, die Jungen (68,6 %) sind gegenüber den Mädchen (41,4 %) deutlich überrepräsentiert.

**Tabelle 11:** Deskriptive Statistik der Gesamtstichprobe

		Pädagogische Fachkräfte			Kinder		
		IG I	IG II	gesamt	IG I	IG II	gesamt
Anzahl	N (%)	5	4	9	51	29	80
Geschlecht							
- männlich	n (%)	1 (20,0)	0 (0)	1 (11,1)	21 (41,2)	17 (68,6)	38 (47,5)
- weiblich	n (%)	4 (80,0)	4 (100)	8 (88,9)	30 (58,8)	12 (41,4)	42 (52,5)
Alter (PFK: in Jahren; Kinder: in Monaten)	M (SD)	31,7 (2,6)	43,5 (10,6)	35,6 (7,9)	42,5 (6,3)	44,6 (6,9)	43,4 (6,5)

### 4.1.2 Persönlichkeitsmuster

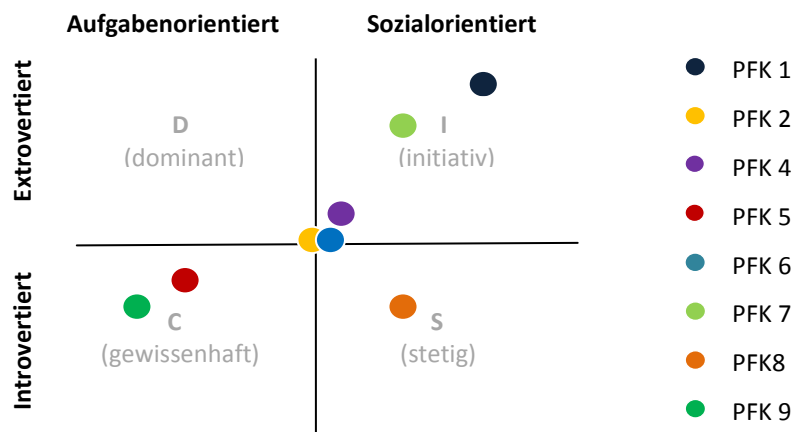
Der Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T; Satow, 2012) wurde im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gewählt, um die Ausprägung von Persönlichkeitsmustern der pädagogischen Fachkräfte darzustellen, diese fasst Tabelle 12 zusammen.

**Tabelle 12:** Persönlichkeitsprofile der pädagogischen Fachkräfte

Pädagogische Fachkräfte	Persönlichkeit	Grundbedürfnisse
PFK 1, 4 und 7	<p><b>Belastbarkeit:</b> neigen nicht zu übermäßiger Unruhe, Nervosität oder Ängstlichkeit; können Stress und Druck gut kompensieren</p> <p><b>Soziale Umgangsformen:</b> außergewöhnlich gesellig und unternehmungslustig; durchaus höflich und diplomatisch; Kompetenzen eines Team-Players sind ausbaufähig</p> <p><b>Arbeitshaltung:</b> durchschnittlich gewissenhaft und ordentlich</p> <p><b>Offenheit gegenüber Neuem:</b> eher weniger bis durchschnittlich offen und aufgeschlossen</p>	<p><b>Anerkennung:</b> wenig leistungsorientiert; Anerkennung durch andere ist weniger wichtig</p> <p><b>Sicherheit und Ruhe:</b> Sicherheit, Planbarkeit und Ruhe zählen nicht zu den wichtigen Werten im Leben</p> <p><b>Einfluss und Macht:</b> Interesse, Dinge im Leben mitzugestalten; keine Sehnsucht nach Macht und Einfluss</p>
PFK 2 und 6	<p><b>Belastbarkeit:</b> neigen nicht zu übermäßiger Unruhe, Nervosität oder Ängstlichkeit; können Stress und Druck gut kompensieren</p> <p><b>Soziale Umgangsformen:</b> außergewöhnlich gesellig und unternehmungslustig; durchaus höflich und diplomatisch; Kompetenzen eines Team-Players sind ausbaufähig</p> <p><b>Arbeitshaltung:</b> eher sorglos und wenig gewissenhaft</p> <p><b>Offenheit gegenüber Neuem:</b> eher weniger offen und aufgeschlossen</p>	<p><b>Anerkennung:</b> durchschnittlich leistungsorientiert; kein Streben nach übertriebener Anerkennung durch andere</p> <p><b>Sicherheit und Ruhe:</b> Sicherheit und Planbarkeit sind Orientierungswerte</p> <p><b>Einfluss und Macht:</b> Interesse, Dinge im Leben mitzugestalten; keine Sehnsucht nach Macht und Einfluss</p>

PFK 5 und 9	<p><b>Belastbarkeit:</b> fast immer ausgeglichen und ruhig; Stress und Druck werden gut verkraftet; überdurchschnittliche Belastbarkeit.</p> <p><b>Soziale Umgangsformen:</b> außergewöhnlich gesellig und unternehmungslustig; durchaus höflich, hilfsbereit und diplomatisch; Team-Player</p> <p><b>Arbeitshaltung:</b> außergewöhnlich gewissenhaft, pflichtbewusst und ordentlich</p> <p><b>Offenheit gegenüber Neuem:</b> durchschnittlich offen und aufgeschlossen</p>	<p><b>Anerkennung:</b> wenig leistungsorientiert; Anerkennung durch andere ist weniger wichtig</p> <p><b>Sicherheit und Ruhe:</b> Sicherheit und Planbarkeit sind Orientierungswerte</p> <p><b>Einfluss und Macht:</b> geringes Interesse an Macht und Einfluss; wichtige Entscheidungen werden anderen überlassen</p>
PFK 8	<p><b>Belastbarkeit:</b> neigen nicht zu übermäßiger Unruhe, Nervosität oder Ängstlichkeit; können Stress und Druck gut kompensieren</p> <p><b>Soziale Umgangsformen:</b> sehr kommunikativ, gesellig und unternehmungslustig; durchaus höflich, hilfsbereit und diplomatisch; Rolle als Team-Player ist ausbaufähig</p> <p><b>Arbeitshaltung:</b> durchschnittlich gewissenhaft, pflichtbewusst und ordentlich</p> <p><b>Offenheit gegenüber Neuem:</b> durchschnittlich offen und aufgeschlossen</p>	<p><b>Anerkennung:</b> durchschnittlich leistungsorientiert; kein Streben nach übertriebener Anerkennung durch andere</p> <p><b>Sicherheit und Ruhe:</b> Sicherheit und Planbarkeit sind Orientierungswerte</p> <p><b>Einfluss und Macht:</b> Interesse, Dinge im Leben mitzugestalten; keine Sehnsucht nach Macht und Einfluss</p>

In der Gesamtbetrachtung der Persönlichkeitsmuster fällt auf, dass sich die Fachkräfte hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsstrukturen lediglich in kleinen Nuancen unterscheiden. Für das forschungsleitende Interesse der Arbeit ist es interessant, dass sich alle Fachkräfte als stark belastbar und stresserprobt einschätzen. Dahingegen zeigen sich die deutlichsten Abstufungen bezüglich der Arbeitshaltung, die von sorglos und wenig gewissenhaft bis hin zu außergewöhnlich gewissenhaft, pflichtbewusst und ordentlich reichen. Für eine anschaulichere Darstellung wurden die Musterausprägungen zusätzlich nach dem DISC-Modell ausgewertet (siehe Abbildung 6).



**Abbildung 6:** Persönlichkeits-Typologie nach dem DISC-Modell (PFK, n = 8)

Analog zu der tabellarischen Auswertung zeigt sich auch in diesem Schema, dass die Fachkräfte 1, 4 und 7, 2 und 6 sowie 5 und 9 nahezu identische Persönlichkeitsstrukturen aufweisen. Die Fachkräfte 1, 4 und 7 sind charakterisiert durch eine hohe Überzeugungskraft und können andere leicht für sich gewinnen. Mit etwas geringerer Ausprägung vereinen diese Eigenschaften ebenso die Fachkräfte 2 und 6. Dahingegen heben sich die Fachkräfte 5 und 9 durch stärkere Introvertiertheit und Fokussierung auf Aufgaben von den übrigen Fachkräften ab. Insbesondere die Fachkraft 8 zeichnet sich dadurch aus, dass sie ihre Absichten und Ziele stetig verfolgt, dabei sehr zuverlässig und planvoll vorgeht sowie auch unter großem Druck ruhig und konzentriert agiert.

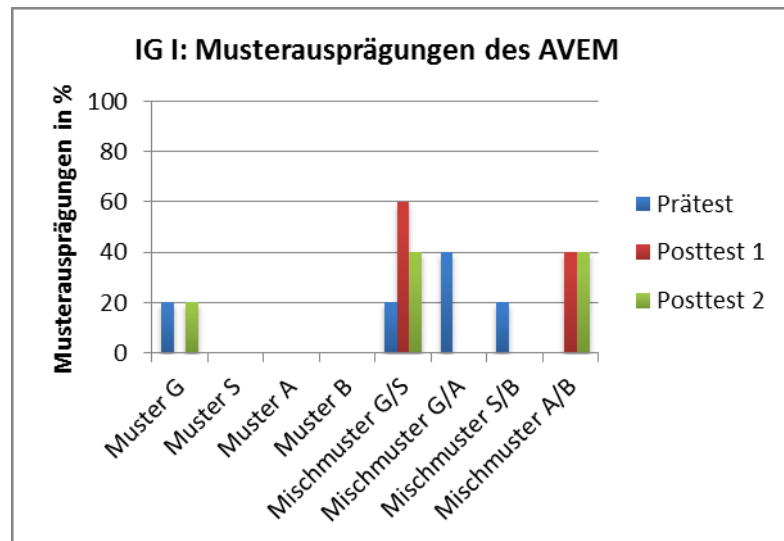
Da es sich bei diesem Verfahren um ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument handelt, sind die Items entsprechend personenbezogen formuliert. In der Folge kommt es häufig zu einer Teilnahmeverweigerung bzw. zu einer Beeinträchtigung der Aussagekraft. Für die vorliegende Studie liegt die Quote der Teilnahmeverweigerung lediglich bei 11,1 %.

#### 4.1.3 Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster

Im Folgenden wird die Arbeitsbelastung der pädagogischen Fachkräfte getrennt nach Interventionsgruppen und Messzeitpunkten beschrieben.

Die Darstellung der Arbeitsbelastung erfolgt durch die prozentuale Übereinstimmung mit den Verhaltens- und Erlebensmustern „Gesundheit“ (G) und „Schonung“ (S) sowie den Risikomustern „Anstrengung“ (A) und „Burnout“ (B) bzw. deren Mischmustern „G/S“, „G/A“, „S/A“ und „S/B“ (siehe Kapitel 3.1.2, Tabelle 7).

Die grafische Darstellung der Ergebnisse stützt sich auf die Zuordnung jeder pädagogischen Fachkraft zu einem der Muster. In Abbildung 7 und 8 sind die erhobenen Muster der pädagogischen Fachkräfte getrennt nach ihren Interventionsgruppen dargestellt.

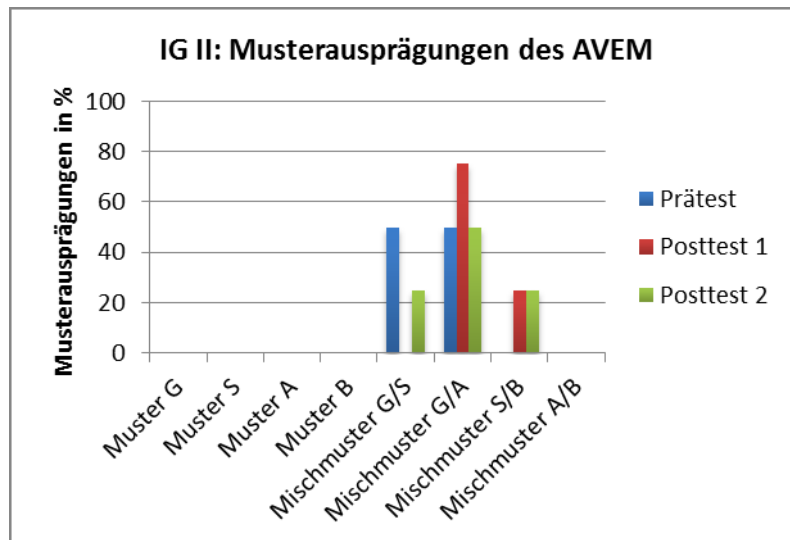


**Abbildung 7:** Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster der IG I über den gesamten Erhebungszeitraum (PFK, n = 5)

In der IG I ist die Mehrheit der Fachkräfte (n = 3) zu allen drei Messzeitpunkten einem gesundheitsförderlichen arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster zuzuordnen. Dieses zeigt sich durch die Musterzugehörigkeiten „G“, „G/S“ sowie „G/A“. Letztere Ausprägung wird nur dann als gesundheitsförderlich interpretiert, wenn das Muster „G“ deutlich dominiert.

Dementsprechend zeigen zwei Fachkräfte der IG I über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg ein Belastungserleben, das durch Selbstüberforderung bzw. chronisches Erschöpfungserleben und Resignation geprägt ist.

Im Vergleich dazu zeigt die nachfolgende Abbildung 8, dass für die IG II zum Prätest jeweils die Hälfte der Fachkräfte den Mischmustern „G/S“ oder „G/A“ zuzuordnen sind. Dabei kann auch die letztere Ausprägung für die betreffenden Fachkräfte als gesundheitsförderlich interpretiert werden, da das Muster „G“ deutlich dominant ist. Für die weiteren Messzeitpunkte sind jeweils n = 3 Fachkräfte den Mischmustern „G/S“ und „G/A“ mit deutlicher Tendenz zum gesundheitsförderlichen arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster, zuzuordnen. Folglich zeigt jeweils eine Fachkraft zum Posttest 1 und Posttest 2 ein Belastungserleben, das durch Selbstüberforderung bzw. chronisches Erschöpfungserleben und Resignation gekennzeichnet ist.



**Abbildung 8:** Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster der IG II über den gesamten Erhebungszeitraum (PFK, n = 4)

Die nachfolgende Tabelle 13 zeigt deutlich, dass das dichotome Belastungserleben der Fachkräfte über den gesamten Untersuchungsverlauf nahezu konstant bleibt. Dementsprechend ist das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben der Fachkräfte 1, 3, 5, 6 und 8 als gesundheitsförderlich mit positiven Tendenzen zu interpretieren. Demgegenüber hat das Belastungserleben der Fachkräfte 2, 4 und 9 einen gesundheitshemmenden Charakter mit zunehmend negativer Tendenz. In diesem Zusammenhang sticht Fachkraft 7 hervor, deren positives Belastungserleben sich über die Zeit zu einem stark belasteten arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster entwickelt und verfestigt hat.

**Tabelle 13:** Individuelle Musterausprägungen des AVEM über den gesamten Erhebungszeitraum (PFK: IG I, n = 5; IG II, n = 4)

Musterausprägung		Prätest	Posttest 1	Posttest 2
keine Gefährdung	Muster G	PFK 5		PFK 1
	Muster S			
	Mischmuster G/S	PFK 3,7,8	PFK 1,3,5	PFK 3,5,8
	Mischmuster G/A	PFK 1,6,9 4	PFK 6,8 9	PFK 6,9
Risiko-Muster	Muster A			
	Muster B			
	Mischmuster S/B	PFK 2	PFK 7	PFK 7
	Mischmuster A/B		PFK 2,4	PFK 2,4

*Zusammenfassend* ist festzustellen, dass die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster der IG I über den gesamten Untersuchungszeitraum konstant bleiben. An dieser Stelle sei insbesondere unter dem strukturqualitativen Aspekt von Kindertageseinrichtungen darauf hingewiesen, dass die „unbelasteten“ Fachkräfte Bezugsfachkräfte für  $n = 36$  Kinder waren. Das entspricht im Mittel einem Betreuungsschlüssel von 1 : 12. Dagegen betreuten die „belasteten“ pädagogischen Fachkräfte lediglich  $n = 15$  Kinder, was im Mittel 7,5 Kindern pro teilnehmender Fachkraft entspricht und sich somit stark von der durchschnittlichen Anzahl zu betreuender Kinder der „unbelasteten“ Fachkräfte unterscheidet. Im Mittel betreuten die „unbelasteten“ Fachkräfte der IG I 4,5 Kinder mehr als ihre „belasteten“ Kolleginnen/Kollegen. Für die Fachkräfte der IG II ist festzuhalten, dass zu Beginn der Erhebungen alle  $n = 29$  Kinder von „unbelasteten“ Fachkräften betreut wurden. Zu den nachfolgenden Messzeitpunkten ließ sich eine Gruppenteilung beobachten, sodass die „unbelasteten“ Fachkräfte Bezugsfachkräfte für  $n = 22$  Kinder waren, was im Mittel 7,3 Kindern entspricht. Im Vergleich dazu wurden  $n = 7$  Kinder von „belasteten“ Fachkräften betreut. Im Gegensatz zur IG I ist das Verhältnis zu betreuender Kinder zwischen „unbelasteten“ und „belasteten“ Fachkräften beinahe ausgeglichen.

In der Gesamtbetrachtung zeigt sich unter Berücksichtigung der Stichprobengrößen der Teilstichproben ein ausgewogenes Verhältnis.

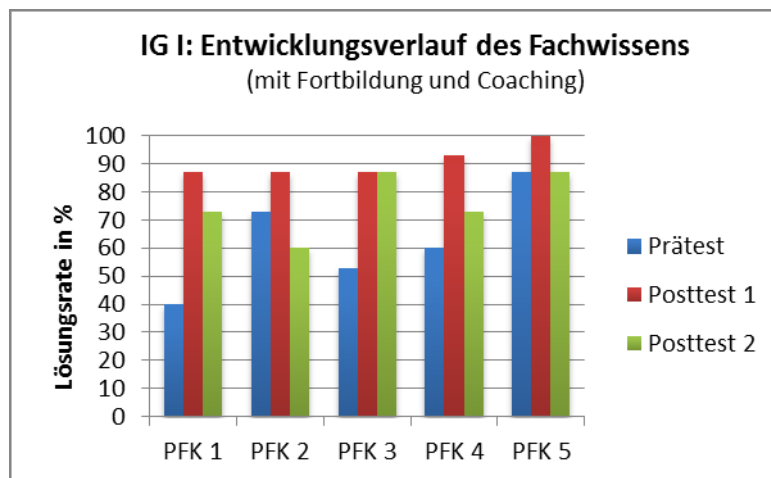
Insgesamt zeigt ein Drittel der neun pädagogischen Fachkräfte ( $n = 3$ ) ein Risikomuster. Diese Fachkräfte sind Bezugsfachkräfte für  $n = 22$  Kinder, das entspricht im Mittel  $n = 7,3$  Kinder pro pädagogischer Fachkraft. Dementsprechend zeigen zwei Drittel der pädagogischen Fachkräfte ( $n = 6$ ) ein gesundheitsförderliches arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Diese Fachkräfte betreuen insgesamt  $n = 58$  Kinder, das entspricht im Mittel  $n = 9,6$  Kinder je teilnehmender pädagogischer Fachkraft. Ebenso wie bei der Betrachtung der Teilstichproben zeigt sich auch hier, dass die „unbelasteten“ Fachkräfte im Mittel 2,3 Kinder mehr betreuen als ihre „belasteten“ Kolleginnen. Weiterhin ist es interessant, dass lediglich eine Fachkraft ihr arbeitsbezogenes Belastungserleben über die Zeit positiv verändern konnte. Demgegenüber zeigen zwei Fachkräfte ein gleichbleibendes Belastungsempfinden, wohingegen sechs pädagogische Fachkräfte eine deutlich negative Entwicklungstendenz aufweisen.



#### 4.1.4 Fachwissen im Bereich „sozial-emotionale Entwicklung“

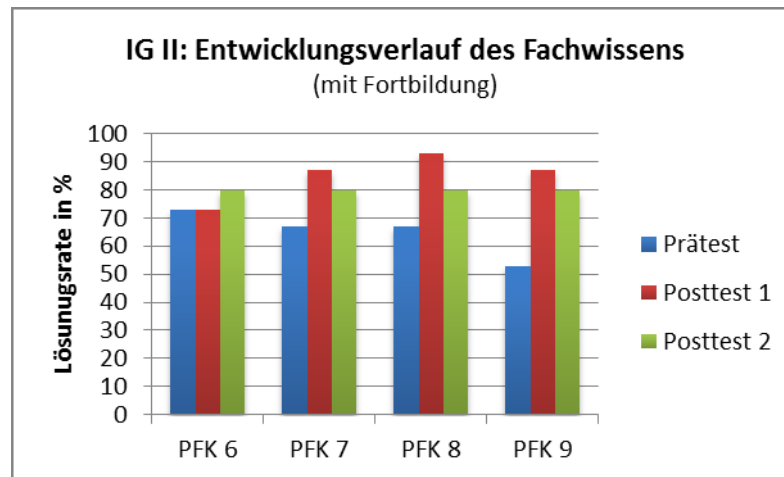
Das spezifische Fachwissen der pädagogischen Fachkräfte wurde zu Beginn und nach Abschluss der Fortbildungs- sowie der Coachingmaßnahmen über Fragebögen erfasst.

Die nachfolgende Abbildung 9 veranschaulicht, dass die Fachkräfte der IG I auf Individual-ebene im Prätest-Posttest 1-Vergleich einen großen Wissenszuwachs aufweisen. Dieser zeigt jedoch nur einen kurzfristig positiven Effekt, da die Wissensstände im weiteren Untersuchungsverlauf wieder auf das Ausgangsniveau abfallen.



**Abbildung 9:** Wissensentwicklung im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung auf Individualebene der IG I über den gesamten Erhebungszeitraum (PFK, n = 5)

Für die pädagogischen Fachkräfte der IG II zeigt sich ein analoges Bild. Mit Ausnahme der PFK 6 profitierten die Fachkräfte von den Fortbildungsinhalten und verbesserten ihr fachspezifisches Wissen im Prätest-Posttest 1-Vergleich sichtbar. Im weiteren Untersuchungsverlauf konnte dieses hohe Wissensniveau nicht vollständig gehalten werden, liegt aber dennoch deutlich über dem Ausgangsniveau des Wissensstandes im Bereich sozial-emotionale Entwicklung.



**Abbildung 10:** Wissensentwicklung im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung auf Individualebene der IG II über den gesamten Erhebungszeitraum (PFK, n = 4)

Die Tabelle 14 zeigt die gemittelten Lösungshäufigkeiten im fachspezifischen Wissensfragebogen über den gesamten Untersuchungsverlauf.

**Tabelle 14:** Mittlere Wissenszuwächse der Fachkräfte im Bereich sozial-emotionaler Kompetenzen (PFK: IG I, n = 5; IG II, n = 4)

Wissen IG I **		N	M	SD	Min	Max	Wissen IG II *		N	M	SD	Min	Max
	Prätest	5	62,6 %	18,1 %	40 %	87 %		Prätest	4	65 %	8,5 %	53 %	73 %
	Posttest 1	5	90,8 %	5,8 %	87 %	100 %		Posttest 1	4	85 %	8,5 %	73 %	93 %
	Posttest 2	5	76,0 %	11,4 %	60 %	87 %		Posttest 2	4	80 %	0 %	80 %	80 %

Anmerkung: \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ ; n.s. = nicht signifikant;

Die Berechnung der Signifikanz erfolgte auf der Basis der Gesamtrohwerte im Fragebogen zur sozial-emotionalen Entwicklung.

Waren die Fachkräfte der IG I zu Beginn der Untersuchung in der Lage über die Hälfte (62,6 %) der Fragen korrekt zu beantworten, stieg der Mittelwert korrekt gelöster Antworten im Posttest 1 auf 90,8 % ( $p = .003$ ) an. Das hohe Wissensniveau konnte zum abschließenden Messzeitpunkt nicht gehalten werden (76,0 %), sodass die Veränderung des Wissensstandes im Posttest 1-Posttest 2-Vergleich ebenso statistisch signifikant ( $p = .009$ ) wird. Jedoch ist der Wissenszuwachs über die Zeit statistisch bedeutsam ( $p = .008$ ).

Wie bereits aufgrund der grafischen Darstellungen anzunehmen war, zeigen sich für die Fachkräfte der IG II ähnliche Entwicklungstendenzen. Ebenso wie die Fachkräfte der IG I waren sie zu Beginn der Erhebungen in der Lage über die Hälfte (65 %) der Fragen korrekt zu beantworten. Nach den Fortbildungsmaßnahmen erhöhte sich die Anzahl korrekt gelöster Fragen im Mittel um 20 % ( $p = .070$ ). Dieses hohe Wissensniveau konnte auch zum abschlie-

ßenden Messzeitpunkt gehalten werden (80 %) und ist daher im Posttest 1-Posttest 2-Vergleich statistisch nicht bedeutsam ( $p = .324$ ). Die Entwicklung des fachspezifischen Wissens über die Zeit ist auch in der IG II signifikant ( $p = .024$ ).

*Zusammenfassend* ist festzuhalten, dass die Fachkräfte beider Interventionsgruppen einen durchschnittlichen Wissenstand zum Beginn der Erhebungen zeigten, wobei die Fachkräfte der IG II ein geringfügig höheres Ausgangsniveau aufwiesen. Dieses wurde durch die Teilnahme an den spezifischen Fortbildungen zur sozial-emotionalen Entwicklung in beiden Interventionsgruppen deutlich gesteigert. Interessanterweise konnten die Fachkräfte der IG I, trotz der zusätzlichen fünf bis sieben Individualcoachings, ihr gewonnenes Wissen über die Zeit nicht festigen, wohingegen die Fachkräfte der IG II, ohne weitere Interventionsmaßnahmen, ihr hohes Wissensniveau nach den Fortbildungen nahezu aufrecht erhalten haben.

Insgesamt führten die Interventionsmaßnahmen in beiden Teilstichproben zu einer signifikanten Verbesserung des fachspezifischen Wissens. Für die Betrachtung der Gesamtstichprobe konnte eine hoch signifikante Wissensentwicklung über die Zeit festgestellt werden ( $p = .000$ ).

#### **4.1.5 Qualität der Kindertageseinrichtungen**

Mit der Kindergarten-Skala (KES-R, Tietze et al., 2005) wurde die pädagogische Qualität in den Kindergruppen erfasst.

Im Zentrum der Betrachtungen steht zunächst die einzelne Gruppe bzw. pädagogische Fachkraft. Hierbei werden als Auswertungskriterien die Qualitätsdimensionen „Interaktion“ (Prozessqualität), „Räumlich-materielle Ausstattung“ (Strukturqualität) sowie die Gesamtskala der KES-R betrachtet.

Die nachfolgenden Abbildungen 11 und 12 veranschaulichen die Qualitätsentwicklung auf der Individualebene der IG I im Prätest-Posttest 2-Vergleich.

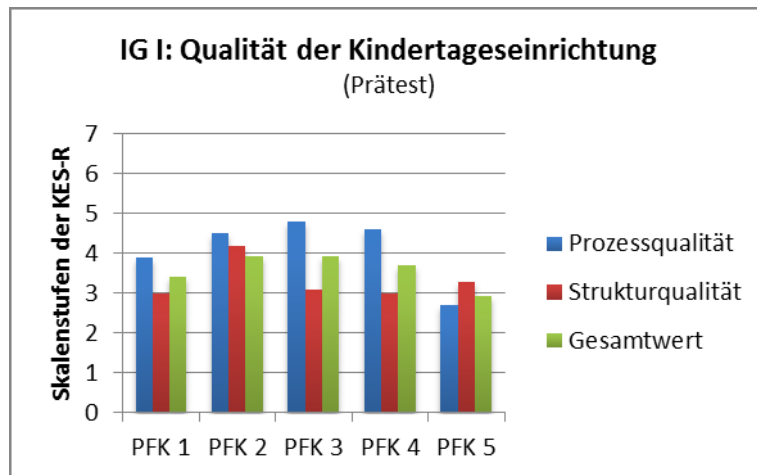


Abbildung 11: KES-R ausgewertet nach drei Dimensionen in der IG I zu  $t_1$  (PFK,  $n = 5$ )

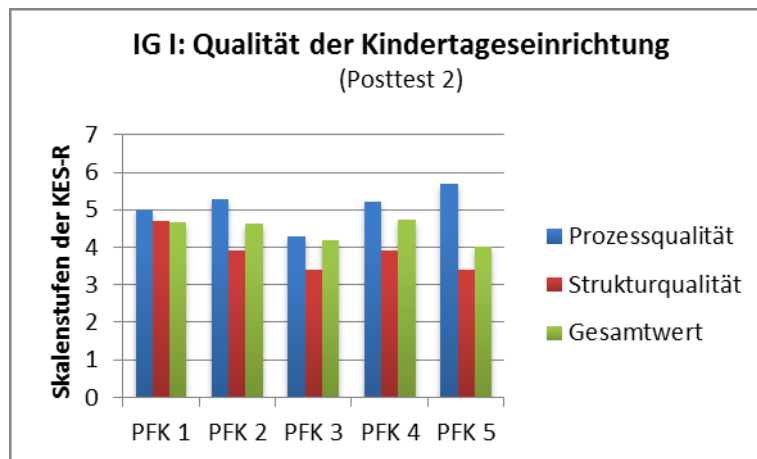


Abbildung 12: KES-R ausgewertet nach drei Dimensionen in der IG I zu  $t_3$  (PFK,  $n = 5$ )

Bereits zu Beginn der Untersuchung zeigten die Fachkräfte gute bildungs- und entwicklungsfördernde Interaktionen ( $M = 4,1$  Punkte), die sie über die Zeit zwar nur leicht, aber kontinuierlich verbesserten ( $M = 5,1$  Punkte). Besonders hebt sich in diesem Zusammenhang PFK 5 hervor, die ihre Interaktionsqualität von 2,7 Punkten um mehr als die Hälfte (5,7 Punkte) erhöhen konnte. Die strukturqualitativen Merkmale sind im Prätest-Posttest 2-Vergleich im Durchschnitt mit einem Punkt weniger zu bewerten als die prozessqualitativen Merkmale. Dennoch zeigt sich auch hier über den gesamten Untersuchungszeitraum eine positive Entwicklungstendenz. Das durchschnittliche Qualitätsniveau konnte über den Erhebungszeitraum konstant gehalten und weiterhin erhöht werden.

Für die Fachkräfte der IG II wurde ebenso ein individuelles Qualitätsprofil im Prätest-Posttest 2-Vergleich erstellt. Die Ergebnisse zeigen die nachfolgenden Abbildungen 13 und 14.

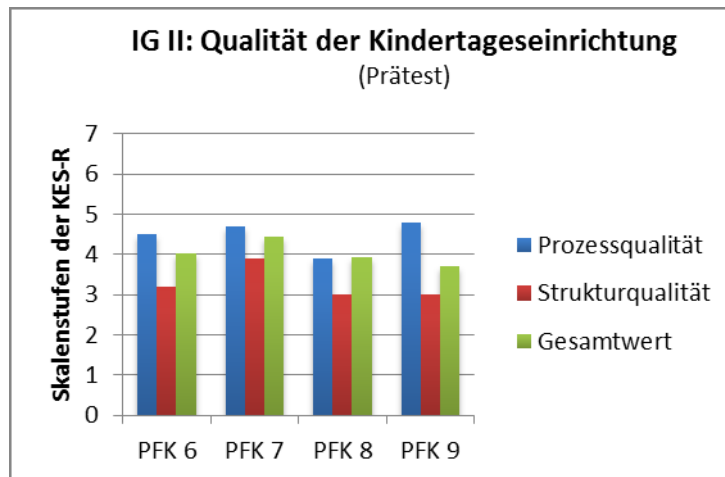


Abbildung 13: KES-R ausgewertet nach drei Dimensionen in der IG II zu  $t_1$  (PFK,  $n = 4$ )

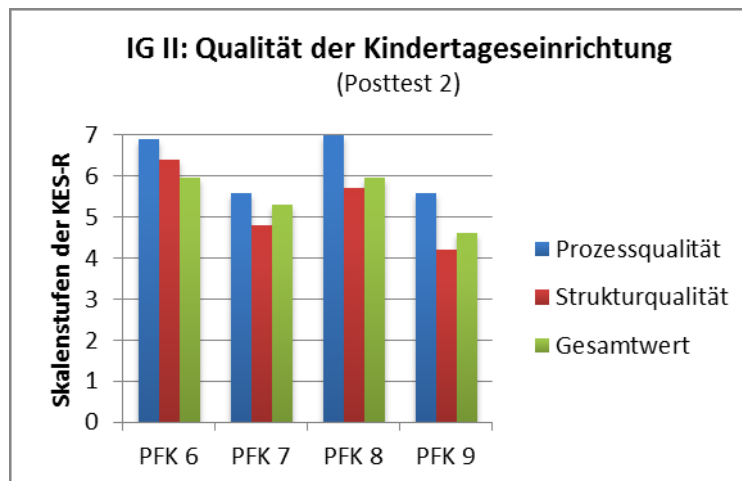


Abbildung 14: KES-R ausgewertet nach drei Dimensionen in der IG II zu  $t_3$  (PFK,  $n = 4$ )

Analog zur IG I zeigten die Fachkräfte bereits zum Beginn der Untersuchung gute bildungs- und entwicklungsfördernde Interaktionen ( $M = 4,5$  Punkte), die sie über die Zeit um nahezu zwei Qualitätsstufen verbessern konnten ( $M = 6,3$  Punkte). In diesem Zusammenhang sind insbesondere die PFK 6 und 8 hervorzuheben, die sowohl ihre Interaktionsqualität als auch die strukturqualitativen Merkmale um jeweils mehr als 2 Skalenstufen erhöhen konnten.

Insgesamt sind auch für diese Teilstichprobe die strukturqualitativen Merkmale im Prätest-Posttest 2-Vergleich niedriger zu bewerten als die prozessqualitativen Merkmale. Dennoch zeigt sich auch hier über den gesamten Untersuchungszeitraum eine positive Entwicklungstendenz.

Für eine vergleichende Darstellung der Qualitätsentwicklung innerhalb und zwischen den Interventionsgruppen fasst Tabelle 15 die gemittelten Ergebnisse zusammen.

**Tabelle 15:** Mittlere Veränderungswerte der Kindergartenqualität der IG I und II im Prätest-Posttest 2-Vergleich (PFK: IG I, n = 5; IG II, n = 4)

Kindergartenqualität IG I	N	M	SD	Min	Max	Kindergartenqualität IG II	N	M	SD	Min	Max	
	Prozessqualität						Prozessqualität					
	Prätest	5	4,1	0,8	2,7		4,8	4	4,5	0,4	3,9	4,8
	Posttest 2	5	5,1	0,5	4,3		5,7	4	6,3	0,8	5,6	7,0
	Strukturqualität						Strukturqualität					
	Prätest	5	3,3	0,5	3,0		4,2	4	3,3	0,4	3,0	3,9
	Posttest 2	5	3,8	0,5	3,4		4,7	4	5,3	1,0	4,2	6,4
	Gesamtwert*						Gesamtwert					
	Prätest	5	3,5	0,4	2,9		3,9	4	4,0	0,3	3,7	3,7
Posttest 2	5	4,4	0,3	4,0	4,7	4	5,5	0,7	4,6	4,6		

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant

*Zusammenfassend* ist festzustellen, dass zum ersten Erhebungszeitpunkt die pädagogischen Fachkräfte beider Interventionsgruppen auf einem nahezu identischen Ausgangsniveau lagen. Über den gesamten Untersuchungszeitraum entwickelte sich die Qualität der Kindertageseinrichtungen sichtbar weiter, sodass sowohl auf der Individual- als auch auf der Gesamtebene deutliche Qualitätsentwicklungen der drei Dimensionen erkennbar sind. Im Vergleich beider Teilstichproben zeigt sich, dass die IG I ihr gutes anfängliches Qualitätsniveau in den Dimensionen „Prozessqualität“ und „Gesamtskala“ um durchschnittlich eine Skalenstufe erhöhen konnte. Demgegenüber entwickelten die Fachkräfte der IG II die Qualität ihrer Kindertageseinrichtung in allen drei Dimensionen um zwei Qualitätsstufen weiter, sodass sie sich im oberen Drittel der Qualitätsanforderungen für eine Kindertageseinrichtung befinden. Besonders hervorzuheben ist die beinahe ausgezeichnete Interaktionsqualität der Fachkräfte (M = 6,3 Punkte). Wenngleich sich die Interventionsgruppen zum abschließenden Messzeitpunkt auf allen Dimensionsebenen um mehr als eine Skalenstufe unterscheiden, sind die Qualitätsunterschiede zwischen den Gruppen nicht signifikant. Demgegenüber zeigt sich eine signifikante Entwicklung der Qualität der Kindertageseinrichtungen für die gesamte Stichprobe (Prozessqualität, p = .011; Strukturqualität, p = .018; Gesamtskala, p = .008).

#### 4.1.6 Zusammenhänge der fachkraftbezogenen Indikatoren

Die beschriebenen Merkmalsausprägungen der fachkraftbezogenen Indikatoren werden in den nachfolgenden Tabellen 16 und 17, getrennt nach Interventionsgruppen, miteinander korre-

liert, um einen Überblick über die Zusammenhangsmaße der einzelnen Indikatoren zu bekommen.

**Tabelle 16:** Korrelationen zwischen den fachkraftbezogenen Indikatoren der IG I über den gesamten Erhebungszeitraum (PFK, n = 5)

Zusammenhänge der fachkraftbezogenen Indikatoren der IG I	Prätest						
		<i>B5T</i>	<i>AVEM</i>	<i>Wissen</i>	<i>Prozess- qualität</i>	<i>Struktur- qualität</i>	<i>KES-R gesamt</i>
	<i>AVEM</i>	-.191 <sup>1</sup> .000 <sup>2</sup>					
	<i>Wissen</i>	-.763 -.800	.203 .298				
	<i>Prozessqualität</i>	.196 .200	.565 .577	-.506 -.300			
	<i>Strukturqualität</i>	-.434 -.400	.953* .866	.252 .600	.508 .500		
	<i>KES-R gesamt</i>	.028 .200	.706 .740	-.356 -.205	.976** .975**	.680 .616	
	Posttest 1						
	<i>AVEM</i>	-.191 .000					
	<i>Wissen</i>	-.976* -1**	.080 .148				
	Posttest 2						
	<i>AVEM</i>	-.191 .000					
	<i>Wissen</i>	-.588 -.632	-.749 -.740				
	<i>Prozessqualität</i>	-.093 -.400	-.138 .000	.060 .051			
	<i>Strukturqualität</i>	.830 .800	.168 .296	-.590 -.632	-.093 -.103		
	<i>KES-R gesamt</i>	.590 .400	.643 .577	-.870 -.667	-.274 -.400	.845 .872	

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant;

<sup>1</sup> Pearson-Produkt-Moment-Korrelation

<sup>2</sup> Spearman-Rho-Korrelationskoeffizient

Wie der Tabelle 16 zu entnehmen ist, zeigen sich zwischen den auf Fachkraftebene erhobenen Merkmalen praktisch bedeutsame Zusammenhänge. Vor dem Hintergrund des erkenntnisleitenden Interesses der vorliegenden Arbeit ist es interessant, dass das Belastungserleben der Fachkräfte nur schwach negativ mit deren Persönlichkeit korreliert ( $r_{t1,2,3} = -.191$ ), ebenso wie das Fachwissen, das allerdings schwach positiv mit der Persönlichkeit zusammenhängt ( $r_{t1} = .203$ ), zum abschließenden Messzeitpunkt zeigt sich dagegen ein negativer Zusammenhang ( $r_{t3} = -.749$ ). Zudem steht die Persönlichkeit in sehr starkem negativen Zusammenhang mit dem Wissen der Fachkräfte ( $r_{t1} = -.763$ ;  $r_{t2} = -.976^*$ ), jedoch nimmt die Enge des Zusammenhangs über die Zeit ab ( $r_{t3} = -.588$ ). Demgegenüber verdoppelt sich im Erhebungszeitraum der Zusammenhang zwischen dem Fachwissen und der Kindergartenqualität und korreliert zum abschließenden Messzeitpunkt sehr hoch negativ ( $r_{t3} = -.870$ ). Ebenso hat sich der positive Zusammenhang zwischen der Persönlichkeit der Fachkräfte und der Kindergartenqualität über den gesamten Untersuchungszeitraum deutlich erhöht ( $r_{t3} = .590$ ), wobei hier ein wesentlicher Anteil auf den sehr starken Zusammenhang zwischen der Persönlichkeit und der Strukturqualität entfällt ( $r_{t3} = .830$ ). Zudem scheint es interessant, dass zwischen den genannten Indikatoren keine Stabilität zu beobachten ist. Es zeigt sich aber ein konstant hoher, positiver Zusammenhang zwischen dem arbeitsbezogenen Belastungserleben und der Qualität der Kindertageseinrichtung ( $r_{t1} = .706$ ;  $r_{t3} = .643$ ).

An dieser Stelle scheint es interessant die positiven bzw. negativen Korrelationen in ihrer Bedeutung stärker zu berücksichtigen. So lassen die positiven Korrelationen, die über den gesamten Erhebungszeitraum zwischen dem Belastungserleben und der Qualität der Kindertageseinrichtung bestehen, den Schluss zu, dass eine höherwertige, qualitative Arbeit zugleich mit einem erhöhten Belastungserleben der Fachkräfte im Zusammenhang steht. Zudem legen die hoch negativen Korrelationen zwischen dem Belastungserleben und der Persönlichkeit die Vermutung nahe, dass Fachkräfte mit einer ausgeglichenen Persönlichkeitsstruktur ein höheres Wissensniveau aufweisen als ihre unausgeglichenen Kolleginnen und Kollegen. Jedoch irritiert der hoch negative Zusammenhang zwischen dem Fachwissen und der Kindergartenqualität, da er die Vermutung nahe legt, dass eine höhere Qualität der Kindertageseinrichtung mit einem geringeren Fachwissen der Fachkräfte einhergeht.



Die nachfolgende Tabelle 17 fasst die ermittelten Korrelationen für die IG II zusammen.

**Tabelle 17:** Korrelationen zwischen den fachkraftbezogenen Indikatoren der IG II über den gesamten Erhebungszeitraum (PFK, n = 4)

Zusammenhänge der fachkraftbezogenen Indikatoren der IG I	Prätest						
		B5T	AVEM	Wissen	Prozess- qualität	Struktur- qualität	KES-R gesamt
	AVEM	. <sup>3</sup>					
	Wissen	-.907	.				
	Prozessqualität	-.632	.	-.411			
	Strukturqualität	.749	.	-.632	.402		
	KES-R gesamt	1**	.	.295	.105	.950	
				.500		.949	
Posttest 1							
	AVEM	.000					
	Wissen	.258	.132				
Posttest 2							
	AVEM	.000					
	Wissen	.258	.				
	Prozessqualität	-.817	-.577	.			
	Strukturqualität	-.949	-.544	.	.905		
	KES-R gesamt	-.871	-.326	.	.738	.943	
		-.980*	-.258	.	.907	.949	

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant;

<sup>1</sup>Pearson-Produkt-Moment-Korrelation

<sup>2</sup>Spearman-Rho-Korrelationskoeffizient

<sup>3</sup> Kann nicht berechnet werden, da eine der Variablen konstant ist.

Auch für die Fachkräfte der IG II lassen sich keine bzw. nur sehr schwache, praktisch nicht bedeutsame Korrelationen zwischen dem Belastungserleben und der Persönlichkeit der pädagogischen Fachkräfte ( $r_{t2,3} = .000$ ) sowie dem Fachwissen ( $r_{t1} = .132$ ) feststellen. Dagegen steht die Persönlichkeit in sehr starkem Zusammenhang mit dem Wissen der Fachkräfte ( $r_{t1} = -.907$ ), jedoch zeigt sich über die Zeit eine negative Veränderungstendenz. Demgegenüber verdoppelt sich im Erhebungszeitraum der Zusammenhang zwischen der Persönlichkeit und der Kindergartenqualität und korreliert zum abschließenden Messzeitpunkt nahezu perfekt ( $r_{t3} = -.980^*$ ). Selbiges ist für die korrelierten Dimensionen „Interaktion“ ( $r_{t3} = -.817$ ) und „Räumlich-materielle Ausstattung“ ( $r_{t3} = -.871$ ) mit der Persönlichkeit der Fachkräfte zu beobachten. Zudem scheint es interessant, dass zwischen den genannten Indikatoren keine Stabilität zu beobachten ist. Jedoch zeigt sich ein konstant hoher, negativer Zusammenhang zwischen der Persönlichkeit und der Interaktionsqualität der Fachkräfte ( $r_{t1} = -.749$ ;  $r_{t3} = -.817$ ).

Ebenso wie zuvor stellt sich das Problem der Einordnung der starken Schwankungen zwischen positiven und negativen Zusammenhängen. Für die Fachkräfte der IG II fallen zudem die nahezu perfekten Korrelationen zwischen der Persönlichkeit und den Dimensionen der Kindergartenqualität auf. So korreliert zum Prätest der Ausprägungsgrad auf den Persönlichkeitsdimensionen stark positiv mit der Prozessqualität, d. h., dass die Fachkräfte mit hohen Ausprägungen in den Persönlichkeitsdimensionen eine bessere Interaktionsqualität zeigen. Interessanterweise kehrt sich dieser Zusammenhang nach den Fortbildungen um, d. h., geringere Ausprägungen in den einzelnen Dimensionen und somit ein balancierteres Persönlichkeitsprofil gehen mit einer qualitativ höheren Interaktion einher.

*Zusammenfassend* ist festzustellen, dass sich für beide Teilstichproben praktisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen den erhobenen fachkraftbezogenen Indikatoren ermitteln lassen. Interessanterweise zeigt sich sowohl in der IG I als auch in der IG II, dass das Belastungserleben nur geringfügig mit der Persönlichkeit sowie dem fachspezifischen Wissen der pädagogischen Fachkräfte korreliert. Dagegen steht die Persönlichkeit in sehr starkem Zusammenhang mit dem Wissen der Fachkräfte. Jedoch zeigt sich über die Zeit eine negative Veränderungstendenz in beiden Teilstichproben. Inwiefern die Fortbildungen und Coachings einen Einfluss haben, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

Zudem wird bei der Betrachtung der Gesamtstichprobe deutlich, dass der stärkste Zusammenhang zwischen der Persönlichkeit und der Qualität der Kindertageseinrichtung besteht. Dennoch sind über den gesamten Untersuchungszeitraum erhebliche Schwankungen zwischen den Indikatoren und Messzeitpunkten zu beobachten. In diesem Zusammenhang sei darauf hinge-

wiesen, dass der bedeutendste Unterschied zwischen den Teilstichproben in der Konstanz der am stärksten korrelierten Indikatoren liegt. In der IG I zeigt sich der stabilste, aber dennoch nicht der stärkste Zusammenhang zwischen dem arbeitsbezogenen Belastungserleben und der Qualität der Kindertageseinrichtung ( $r_{t1} = .706$ ;  $r_{t3} = .643$ ), wohingegen dieser für die IG II nur sehr schwach ( $r_{t3} = -.183$ ) ist. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass sich für die Fachkräfte der IG I bei einer steigenden Qualität der Kindertageseinrichtung ebenso das arbeitsbezogenen Belastungserleben der Fachkräfte erhöht.

Demgegenüber ist für die Fachkräfte der IG II ein konstant hoher Zusammenhang zwischen der Persönlichkeit und der Interaktionsqualität ( $r_{t1} = -.749$ ;  $r_{t3} = -.817$ ) zu beobachten, der darauf schließen lässt, dass persönlich ausgeglichene und gut balancierte Fachkräfte qualitativ hochwertigere pädagogische Arbeit leisten.

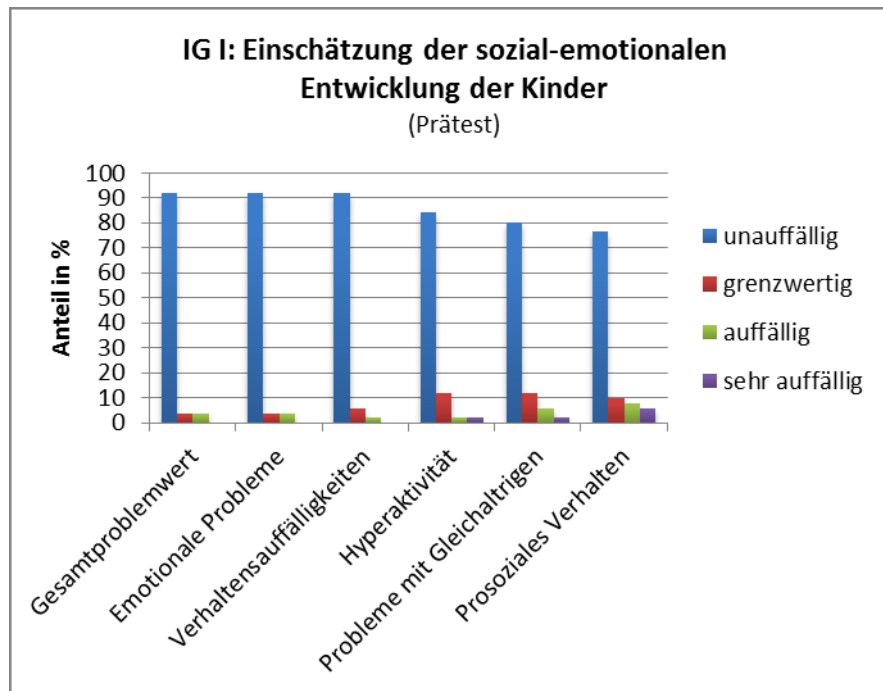
In der Gesamtbetrachtung aller Indikatoren lassen sich die stärksten Zusammenhänge zwischen der Persönlichkeit, dem Fachwissen und der Qualität der Kindertageseinrichtung feststellen.

An dieser Stelle sei einschränkend erwähnt, dass die Befunde der Zusammenhänge der fachkraftspezifischen Indikatoren aufgrund der geringen Stichprobengröße sowie der Wahl der Erhebungsinstrumente mit Vorsicht zu interpretieren sind, da „Teaching-to-the-test-Effekte“ bei der Erfassung des fachspezifischen Wissens, eine stark vereinfachte Abbildung der Persönlichkeitseigenschaften mit dem B5T sowie eine Verzerrung durch sozial-erwünschte Antworttendenzen der Fachkräfte nicht auszuschließen sind (siehe Kapitel 4.6.2).

#### ***4.1.7 Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung der Kinder***

Zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten und -stärken der Kinder wurde der SDQ eingesetzt. Zum besseren Verständnis der Ergebnisse sei an dieser Stelle nochmals darauf verwiesen, dass die angegebene Zuordnung der Rohwerte so gewählt wurde, dass etwa 80 % der Kinder als normal, 10 % als grenzwertig auffällig, 5 % als auffällig sowie weitere 5 % als sehr auffällig eingestuft werden (Goodman, 2014).

Die nachfolgende Abbildung 15 veranschaulicht die Ergebnisse der IG I zum ersten Erhebungszeitpunkt.

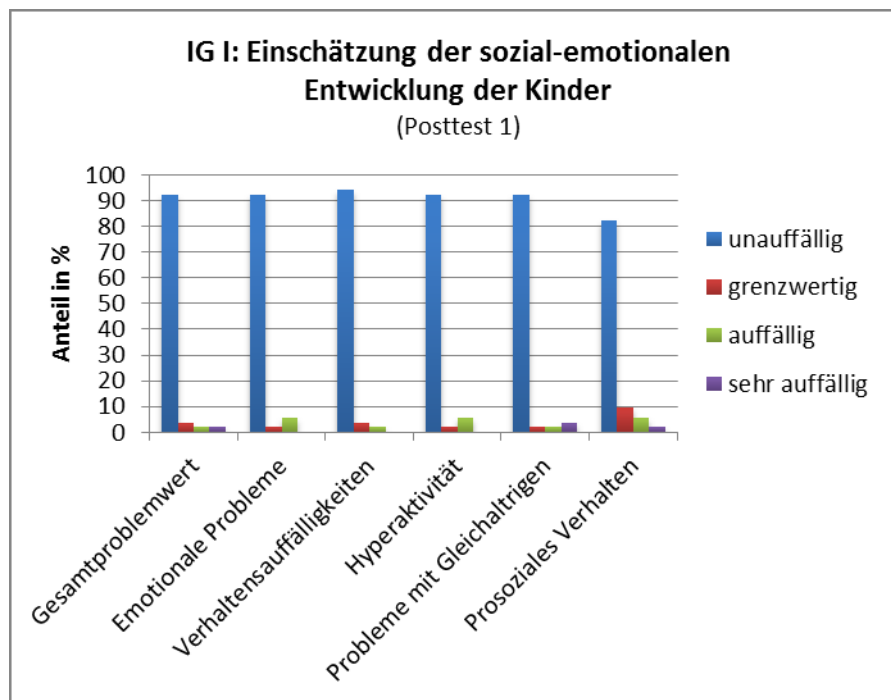


**Abbildung 15:** PFK-Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder zu  $t_1$  (PFK,  $n = 5$ ; Kinder,  $n = 51$ )

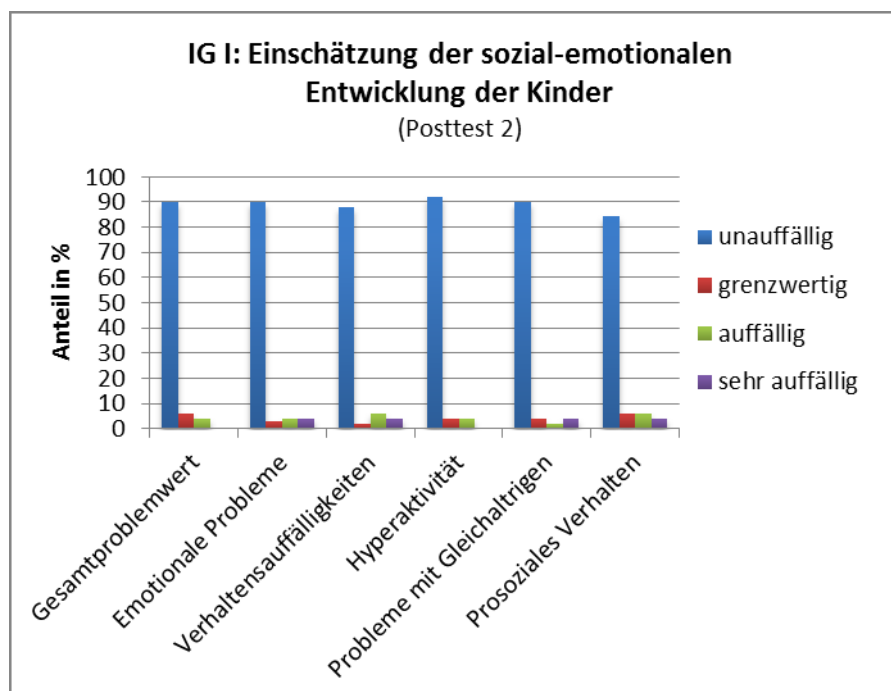
Wie der Abbildung 15 zu entnehmen ist, werden im Prätest mit 92 % deutlich mehr Kinder von ihren Bezugserzieherinnen und -erziehern hinsichtlich des Vorliegens emotionaler Probleme, von Verhaltensauffälligkeiten sowie im Gesamtproblemwert als unauffällig eingeschätzt als in der Normierungsstichprobe. Jeweils knapp 4 % der Kinder weisen den Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte zufolge einen bzw. einen im Grenzbereich zur Auffälligkeit liegenden Problemwert auf einer der drei Skalen auf.

Für die Skalen „Hyperaktivität“ und „Probleme mit Gleichaltrigen“ ergeben sich deutlichere Übereinstimmungen mit der Verteilung der Einschätzungen in der Normierungsstichprobe, während auf der Skala „Prosoziales Verhalten“ ein geringerer Anteil der Kinder (76,5 %) als unauffällig wahrgenommen wird.

Ein ähnliches Bild zeigt sich für die Messzeitpunkte 2 und 3, wie die Abbildungen 16 und 17 illustrieren.

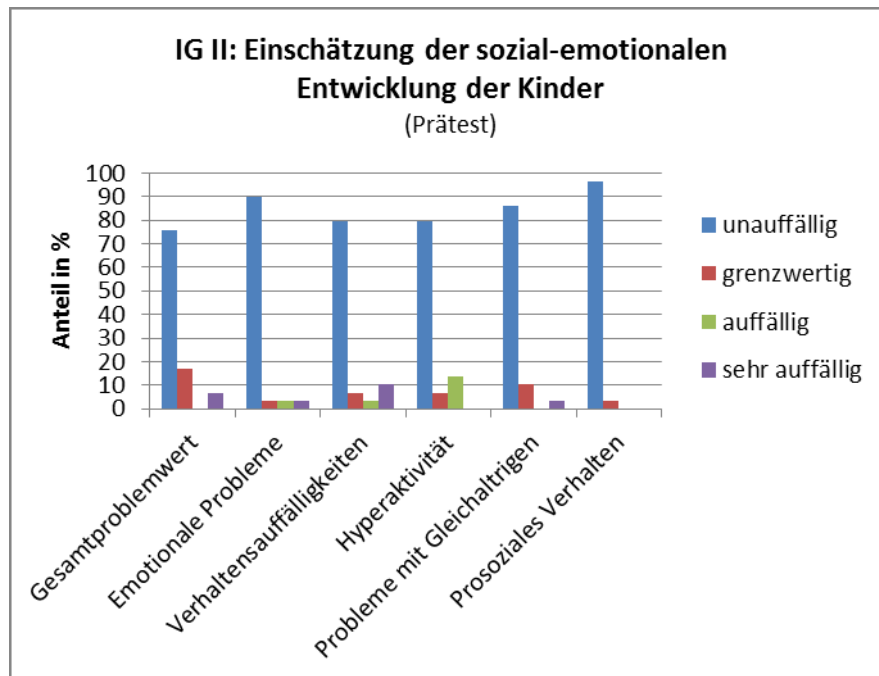


**Abbildung 16:** PFK-Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder zu  $t_2$  (PFK,  $n = 5$ ; Kinder,  $n = 51$ )



**Abbildung 17:** PFK-Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder zu  $t_3$  (PFK,  $n = 5$ ; Kinder,  $n = 51$ )

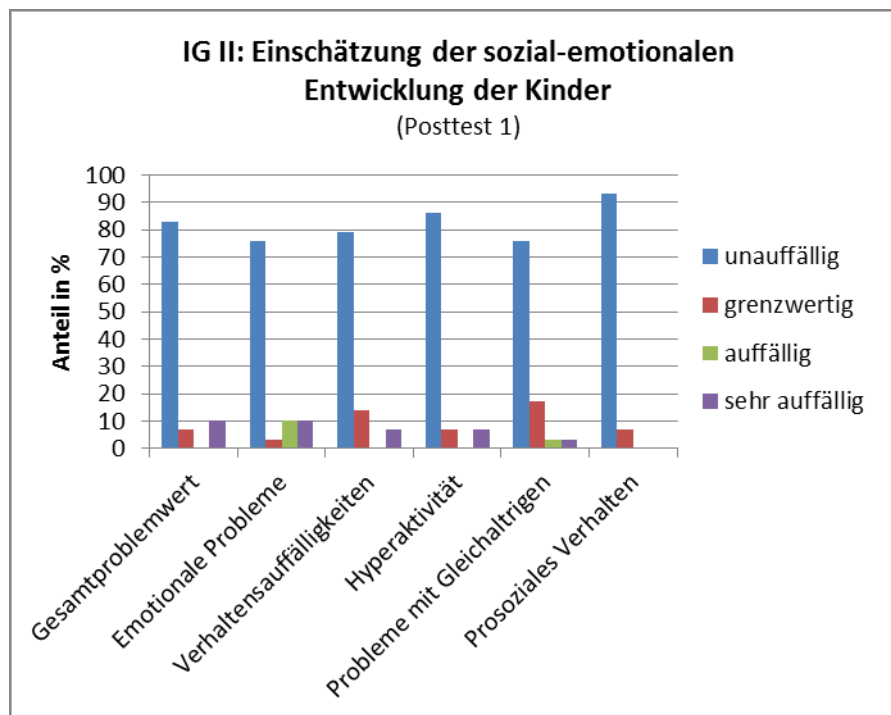
Analog zu den Darstellungen für die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung der Kinder der IG I veranschaulicht die nachfolgende Abbildung 18 die Ergebnisse der IG II zum ersten Erhebungszeitpunkt.



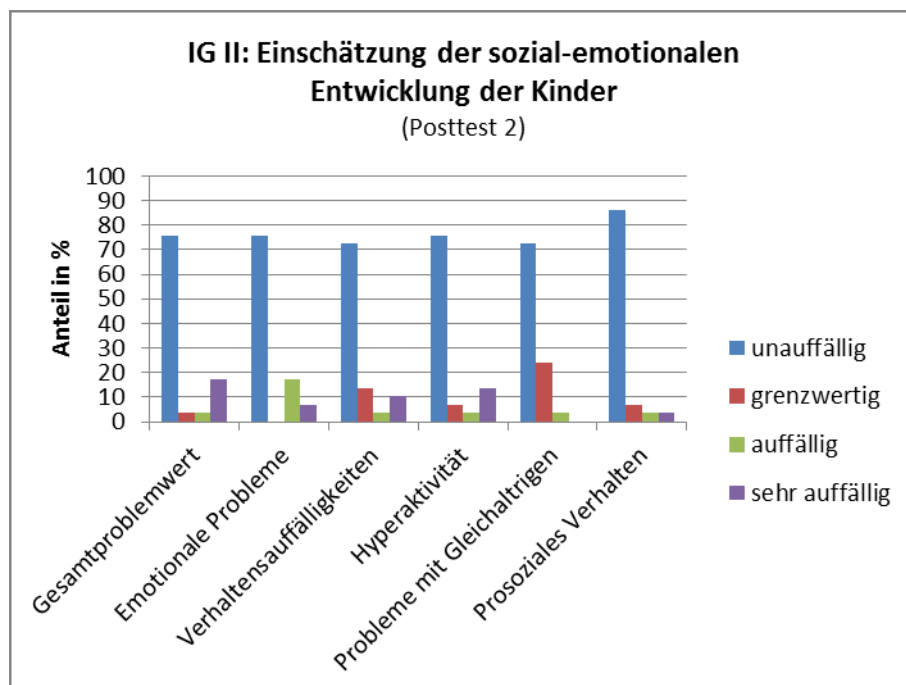
**Abbildung 18:** PFK-Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder zu  $t_1$  (PFK,  $n = 4$ ; Kinder,  $n = 29$ )

Wie der Abbildung 18 zu entnehmen ist, werden im Prätest mit über 85 % deutlich mehr Kinder von ihren Bezugserzieherinnen und -erziehern hinsichtlich des Vorliegens emotionaler Probleme, Probleme mit Gleichaltrigen sowie im prosozialen Verhalten als unauffällig eingeschätzt als in der Normierungsstichprobe. Jeweils 3,5 % der Kinder weisen den Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte zufolge einen bzw. einen im Grenzbereich zur Auffälligkeit liegenden Problemwert auf. Für die Skalen „Hyperaktivität“ und „Verhaltensauffälligkeiten“ ergeben sich deutlichere Übereinstimmungen mit der Verteilung der Einschätzungen in der Normierungsstichprobe, während auf der Gesamtskala ein geringerer Anteil der Kinder (75,9 %) als unauffällig wahrgenommen wird.

Wie die nachfolgenden Abbildungen 19 und 20 illustrieren zeigt sich ein analoges Bild für die Messzeitpunkte 2 und 3.



**Abbildung 19:** PFK-Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder zu  $t_2$  (PFK,  $n = 4$ ; Kinder,  $n = 29$ )



**Abbildung 20:** PFK-Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder zu  $t_3$  (PFK,  $n = 4$ ; Kinder,  $n = 29$ )

*Zusammenfassend* lässt sich feststellen, dass sich für die Kinder beider Teilstichproben eine erwartungskonforme bzw. überdurchschnittliche Einschätzung auf Subskalenebene der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung zeigt. Dabei beurteilen die Fachkräfte der IG I ihre zu betreuenden Kinder in den Bereichen „Emotionale Probleme“ (92,2 %) und „Verhaltensauffälligkeiten“ (92,2 %) positiver als die Fachkräfte der IG II. Diese sehen die deutliche Stärke ihrer Kinder im „Prosozialen Verhalten“ (96,6 %).

Die Betrachtung des Gesamtproblemwertes beider Teilstichproben über die Zeit zeigt, dass die unauffällige sozial-emotionale Entwicklung der Kinder der IG I weit überdurchschnittlich (91,5 %) zu beurteilen ist, wohingegen die Kinder der IG II leicht unterdurchschnittlich (78,2 %) einzuschätzen sind. Dieser Wert liegt geringfügig unter dem in der Normierung angenommenen Anteil von 80 %.

Die nachfolgende Tabelle 18 fasst die gemittelten Ergebnisse der Gesamtstichprobe für den Gesamtproblemwert des SDQ zusammen. Auch hier wird sichtbar, dass die Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung im Vergleich zur Normierungstichprobe im leicht überdurchschnittlichen Bereich liegt.

**Tabelle 18:** Prozentuale Angabe des Gesamtproblemwert im SDQ für die gesamte Untersuchungsstichprobe ( N = 80 Kinder) über den Erhebungszeitraum

Gesamtstichprobe				
Ausprägung	unauffällig	grenzwertig	auffällig	sehr auffällig
Normierungsstichprobe	80 %	10 %	5 %	5 %
Prätest				
	86,2 %	8,8 %	2,5 %	2,5 %
Posttest 1				
	88,7 %	5,0 %	1,3 %	5,0 %
Posttest 2				
	84,9 %	5,0 %	1,3 %	8,8 %

Anmerkung: \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ ; n.s. = nicht signifikant

Eine zusätzliche varianzanalytische Überprüfung der Ergebnisse (ANOVA) zeigt zu keinem der Messzeitpunkte signifikante Geschlechtsunterschiede der Skalenmittelwerte. Zudem konnten keine signifikanten Veränderungen innerhalb der Teilstichproben über die Zeit ermittelt werden.



Eine Validierung des Urteils der pädagogischen Fachkräfte über die Stärken und Verhaltensschwierigkeiten der von ihnen betreuten Kinder durch die Elterneinschätzung war aufgrund des schwachen Rücklaufs der Elternfragebögen nicht möglich.

#### **4.2 Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder durch die Fachkräfte in Abhängigkeit von deren arbeitsbezogenem Belastungserleben**

Die bisherige Forschung zeigt, dass die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz eine zentrale Entwicklungsaufgabe der frühen Kindheit ist. Seine eigenen und die Gefühle anderer Personen erkennen und benennen, positive sowie negative Emotionen situationsangemessen regulieren, Gefühle auf der Grundlage eines Emotionswissens verstehen sowie Empathie und prosoziale Verhaltensweisen zeigen zu können, sind Fertigkeiten, die ein Kind in den ersten Jahren seiner sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung erwirbt (Wiedebusch & Petermann, 2011; siehe Kapitel 1.3.4). Nicht zuletzt durch den engen Zusammenhang zum Sozialverhalten und dem Wohlbefinden, physischer und psychischer Gesundheit sowie dem späteren Schulerfolg (Denham et al., 2009) wird die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung in den meisten Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer eingefordert (Wiedebusch & Petermann, 2011).

Dadurch stehen pädagogische Fachkräfte vor der Herausforderung „die Entwicklung der betreuten Kinder im sozial-emotionalen Bereich beobachten, Entwicklungsverläufe dokumentieren, individuelle Verläufe beurteilen und ihr weiteres pädagogisches Handeln darauf abstimmen“ (Wiedebusch & Petermann, 2011, S. 209) zu müssen. Diesbezüglich wurde bereits dargestellt, dass die Fachkräfte im Mittel jedes vierte Kind als verhaltensauffällig und damit als eine besondere Arbeitsbelastung wahrnehmen (GEW, 2007; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Jedoch wird nur etwa die Hälfte der Kinder, die nach Angaben ihrer betreuenden Fachkräfte verhaltensauffällig sind, auch tatsächlich als solches diagnostiziert (Robert-Koch-Institut, 2008).

Aufgrund dieser Ergebnisse liegt die Vermutung nahe, dass die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster pädagogischer Fachkräfte einen Einfluss auf deren Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der betreuten Kinder haben. Daraus leitet sich die folgende Vorannahme ab:

*Die Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder durch die Fachkräfte unterscheidet sich in Abhängigkeit von deren arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern.*

Unter Berücksichtigung der dichotomen Unterteilung der Belastungsmuster in „unbelastet“ und „belastet“ wird das Ziel verfolgt, einen geeigneten Prädiktor für die Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder zu finden. Entsprechend wird erwartet, dass sich zwischen den Belastungsgruppen statistisch bedeutsame Unterschiede zeigen.

Zur Überprüfung der forschungsleitenden Erwartung wird die Vorhersage durch die Indikatoren Fachwissen, Persönlichkeit und Qualität der Kindertageseinrichtung näher spezifiziert. Zudem werden die Ergebnisse zur Güte der Klassifikation auf Einzelfallebene untersucht.

#### 4.2.3 Vergleichende Betrachtung der Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung nach den Subgruppen des AVEM und des Fachwissens

Die Tabellen 19 bis 24 veranschaulichen die mittleren Gesamtpunktwerte der Subskalen des SDQ unter Berücksichtigung des arbeitsbezogenen Belastungserlebens der pädagogischen Fachkräfte sowie ihres Fachwissens über den gesamten Erhebungszeitraum für die Interventionsgruppe I.

**Tabelle 19:** Mittlere Gesamtpunktwerte der Subskala „Emotionale Probleme“ in Abhängigkeit des Belastungsniveaus und des Fachwissens der Fachkräfte der IG I (PFK, n = 5; Kinder, n = 51)

„Emotionale Probleme“							
Messzeitpunkt	Belastungsniveau	M	SD	ANOVA	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	Kovariante Fachwissen	ANCOVA R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )
<b>Prätest</b>	unbelastet	0,42	0,69	F <sub>(1;49)</sub> =	.404		F <sub>(1,46)</sub> = .409
	belastet	2,60	2,02	33.264***	(.392)		3.635 (.357)
<b>Posttest 1</b>	unbelastet	0,72	1,48	F <sub>(1;49)</sub> =	.137		F <sub>(1,46)</sub> = .203
	belastet	2,06	1,75	7.805**	(.120)		0.631 (.134)
<b>Posttest 2</b>	unbelastet	0,42	1,07	F <sub>(1;49)</sub> =	.217		F <sub>(1,46)</sub> = .363
	belastet	2,33	2,66	13.606***	(.201)		1.277 (.308)

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant

Die in Tabelle 19 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass sich die Einschätzungen der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung in der Subskala „Emotionale Probleme“ in Abhängigkeit von der empfundenen Arbeitsbelastung statistisch bedeutsam unterscheiden. Für die IG I kön-

nen über den gesamten Untersuchungszeitraum zwischen 13,7 % und 40,4 % der Varianz in der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung über das Belastungserleben der pädagogischen Fachkräfte aufgeklärt werden. Die zusätzliche Kontrolle der Kovariate Fachwissen führt für die Subskala „Emotionale Probleme“ zu einem höheren Anteil erklärter Varianz, allerdings werden die Ergebnisse nicht signifikant.

Wie den nachfolgenden Tabellen 20 und 21 zu entnehmen ist, zeigen sich für die Subskalen „Verhaltensauffälligkeiten“ und „Hyperaktivität“ keine signifikanten Mittelwertdifferenzen. Zudem wird in der Subskala „Verhaltensauffälligkeiten“ lediglich ein Anteil von 2,4 % der Varianz durch die Arbeitsbelastung der Fachkräfte erklärt. Dieser kann durch den zusätzlichen Einfluss des Fachwissens für die Subskalen „Verhaltensauffälligkeiten“ und „Hyperaktivität“ um maximal 10 % erhöht werden und leistet damit nur einen geringfügigen Beitrag zur Varianzaufklärung innerhalb der Stichprobe.

**Tabelle 20:** Mittlere Gesamtpunktwerte der Subskala „Verhaltensauffälligkeiten“ in Abhängigkeit des Belastungsniveaus und des Fachwissens der Fachkräfte der IG I (PFK, n = 5; Kinder, n = 51)

„Verhaltensauffälligkeiten“								
Messzeitpunkt	Belastungsniveau	M	SD	ANOVA	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	Kovariate Fachwissen	ANCOVA	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )
<b>Prätest</b>	unbelastet	0,86	1,04	F <sub>(1;49)</sub> =	.022		F <sub>(1,46)</sub> =	.061
	belastet	0,53	0,91	1.114	(.002)		0.114	(-.020)
<b>Posttest 1</b>	unbelastet	0,38	1,02	F <sub>(1;49)</sub> =	.024		F <sub>(1,46)</sub> =	.132
	belastet	0,73	1,03	1.195	(.002)		1,258	(.057)
<b>Posttest 2</b>	unbelastet	0,77	1,57	F <sub>(1;49)</sub> =	.000		F <sub>(1,46)</sub> =	.088
	belastet	0,73	1,22	0.010	(.020)		1,936	(.009)

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant

**Tabelle 21:** Mittlere Gesamtpunktwerte der Subskala „Hyperaktivität“ in Abhängigkeit des Belastungsniveaus und des Fachwissens der Fachkräfte der IG I (PFK, n = 5; Kinder, n = 51)

„Hyperaktivität“							
Messzeit- punkt	Belastungs- niveau	M	SD	ANOVA	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	Kovariate Fachwissen	ANCOVA R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )
<b>Prätest</b>	unbelastet	2,75	2,39	F <sub>(1,49)</sub> =	.011		F <sub>(1,46)</sub> = .033
	belastet	3,26	1,94	0.546	(-.009)		0.048 (-.050)
<b>Posttest 1</b>	unbelastet	1,77	2,76	F <sub>(1,49)</sub> =	.053		F <sub>(1,46)</sub> = .097
	belastet	3,06	1,79	2.752	(.034)		0.328 (.018)
<b>Posttest 2</b>	unbelastet	1,94	2,38	F <sub>(1,49)</sub> =	.009		F <sub>(1,46)</sub> = .099
	belastet	2,40	1,76	0.442	(-.011)		0.338 (.020)

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant

Die Tabellen 22 und 23 veranschaulichen analog zu den obigen Tabellen die multivariaten regressionsanalytischen Befunde. Sowohl für die Einzelskala „Probleme mit Gleichaltrigen“ als auch für die Skala „Prosoziales Verhalten“ werden wiederum nur geringe Anteile der Varianz von höchstens 9,6 % durch das Belastungsniveau der Fachkräfte erklärt. Für die Subskala „Probleme mit Gleichaltrigen“ tendiert die erklärte Varianz im Prätest sogar gegen 0. Im Vergleich dazu führt die zusätzliche Kontrolle des Einflussfaktors Fachwissen zu einem deutlichen Anstieg der erklärten Varianz. Im Posttest 2 kann dieser für die Subskala „Prosoziales Verhalten“ sogar von 4,6 % auf 29,9 % erhöht werden.

**Tabelle 22:** Mittlere Gesamtpunktwerte der Subskala „Probleme mit Gleichaltrigen“ in Abhängigkeit des Belastungsniveaus und des Fachwissens der Fachkräfte der IG I (PFK, n = 5; Kinder, n = 51)

„Probleme mit Gleichaltrigen“							
Messzeit- punkt	Belastungs- niveau	M	SD	ANOVA	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	Kovariate Fachwissen	ANCOVA R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )
<b>Prätest</b>	unbelastet	1,30	1,77	F <sub>(1,49)</sub> =	.001		F <sub>(1,46)</sub> = .149
	belastet	1,20	1,32	0.043	(-.020)		4.288* (.075)
<b>Posttest 1</b>	unbelastet	0,55	1,40	F <sub>(1,49)</sub> =	.094		F <sub>(1,46)</sub> = .191
	belastet	1,66	2,02	5.075*	(.075)		0.226 (.120)
<b>Posttest 2</b>	unbelastet	0,77	1,31	F <sub>(1,49)</sub> =	.038		F <sub>(1,46)</sub> = .281
	belastet	1,46	2,19	1.924	(.018)		0.012 (.219)

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant

**Tabelle 23:** Mittlere Gesamtpunktwerte der Subskala „Prosoziales Verhalten“ in Abhängigkeit des Belastungsniveaus und des Fachwissens der Fachkräfte der IG I (PFK, n = 5; Kinder, n = 51)

„Prosoziales Verhalten“							
Messzeit- punkt	Belastungs- niveau	M	SD	ANOVA	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	Kovariate Fachwissen	ANCOVA R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )
<b>Prätest</b>	unbelastet	7,33	2,20	F <sub>(1;49)</sub> =	.012		F <sub>(1,46)</sub> = .192
	belastet	6,80	2,24	0.614	(-.008)		9.746** (.122)
<b>Posttest 1</b>	unbelastet	8,22	1,91	F <sub>(1;49)</sub> =	.096		F <sub>(1,46)</sub> = .129
	belastet	6,86	1,99	5.183*	(.077)		3.351 (.054)
<b>Posttest 2</b>	unbelastet	8,13	2,41	F <sub>(1;49)</sub> =	.046		F <sub>(1,46)</sub> = .299
	belastet	7,06	1,83	2.374	(.027)		14.918*** (.238)

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant

Wie der nachfolgenden Tabelle 24 zu entnehmen ist, zeigen sich für den Gesamtproblemwert statistisch signifikante Unterschiede in der Kompetenzeinschätzung der sozial-emotionalen Entwicklung und dem Belastungserleben der Fachkräfte. Ebenso wie auf Subskalenebene sind die Schwankungen aber mit 6,4 % bis 12,5 % erklärter Varianz groß, d. h., das Belastungserleben leistet lediglich einen schwachen Beitrag zur Erklärung der Mittelwertdifferenzen. Über den zusätzlichen Einfluss des Indikators Fachwissen kann der Anteil erklärter Varianz von 7,4 % auf 23,8 % im Posttest 2 deutlich erhöht werden.

**Tabelle 24:** Mittlere Gesamtpunktwerte des SDQ in Abhängigkeit des Belastungsniveaus und des Fachwissens der Fachkräfte der IG I (PFK, n = 5; Kinder, n = 51)

Gesamtproblemwert des SDQ							
Messzeit- punkt	Belastungs- niveau	M	SD	ANOVA	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	Kovariate Fachwissen	ANCOVA R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )
<b>Prätest</b>	unbelastet	5,33	4,22	F <sub>(1;49)</sub> =	.064		F <sub>(1,46)</sub> = .113
	belastet	7,60	3,48	3.350	(.045)		2.602 (.036)
<b>Posttest 1</b>	unbelastet	3,44	5,48	F <sub>(1;49)</sub> =	.125		F <sub>(1,46)</sub> = .218
	belastet	7,53	3,62	7.003*	(.107)		0.391 (.150)
<b>Posttest 2</b>	unbelastet	3,91	4,80	F <sub>(1;49)</sub> =	.074		F <sub>(1,46)</sub> = .238
	belastet	6,93	5,37	3.890	(.055)		0.853 (.171)

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant

Die Tabellen 25 bis 30 veranschaulichen die mittleren Gesamtpunktwerte der Subskalen des SDQ unter Berücksichtigung des arbeitsbezogenen Belastungserlebens der pädagogischen Fachkräfte sowie des Fachwissens über den gesamten Erhebungszeitraum für die Interventionsgruppe II.

**Tabelle 25:** Mittlere Gesamtpunktwerte der Subskala „Emotionale Probleme“ in Abhängigkeit des Belastungs-niveaus und des Fachwissens der Fachkräfte der IG II (PFK, n = 4; Kinder, n = 29)

„Emotionale Probleme“							
Messzeit- punkt	Belastungs- niveau	M	SD	ANOVA	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	Kovariate Fachwissen	ANCOVA R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )
<b>Prätest</b>	unbelastet	2,09	2,54	F <sub>(1,27)</sub> =	.001		F <sub>(3,25)</sub> =
	belastet	2,28	1,11	.038	(-.036)		10.626 *** (.498)
<b>Posttest 1</b>	unbelastet	1,90	2,42	F <sub>(1,27)</sub> =	.029		F <sub>(3,25)</sub> =
	belastet	2,85	2,41	.812	(-.007)		4.933 ** (.296)
<b>Posttest 2</b>	unbelastet	1,36	1,81	F <sub>(1,27)</sub> =	.301		F <sub>(3,25)</sub> =
	belastet	4,57	3,10	11.635 **	(.257)		6.486 ** (.370)

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\*p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant

Die in Tabelle 25 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass sich die Einschätzungen der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung in der Subskala „Emotionale Probleme“ in Abhängigkeit von der Arbeitsbelastung der Fachkräfte statistisch nicht bedeutsam unterscheiden. Über den gesamten Untersuchungszeitraum schwankt das Potenzial zur Varianzaufklärung zwischen 0,1 % und 30,1 % zum abschließenden Messzeitpunkt. Die zusätzliche Kontrolle der Kovariate Fachwissen führt für die Subskala „Emotionale Probleme“ zu einem weitaus höheren Aufklärungspotenzial, das zudem signifikant ist. So können durch den zusätzlichen Einfluss des fachspezifischen Wissens zwischen 37,2 % und 55,2 % der Varianz aufgeklärt werden.

Wie den nachfolgenden Tabellen 26 und 27 zu entnehmen ist, zeigen sich für die Subskalen „Verhaltensauffälligkeiten“ und „Hyperaktivität“ keine signifikanten Mittelwertdifferenzen. Zudem kann in der Subskala „Verhaltensauffälligkeiten“ mit 5,2 % nur ein sehr geringer Anteil der Varianz aufgeklärt werden. Dieser kann durch den zusätzlichen Einfluss des Fachwissens auf die Einschätzung der Skalen „Verhaltensauffälligkeiten“ und „Hyperaktivität“ um maximal 17 % erhöht werden und leistet damit nur einen geringfügigen Beitrag zur Varianzaufklärung innerhalb der Stichprobe. Eine Ausnahme bildet der abschließende Messzeitpunkt für die Subskala „Hyperaktivität“. Hier lassen sich durch den Einfluss des arbeitsbezogenen Belastungserlebens 32,6 % der Varianz in der Beurteilung der sozial-emotionalen Ent-

wicklung aufklären, die durch den zusätzlichen Einfluss des Wissens um weitere 7,3 % gesteigert werden kann.

**Tabelle 26:** Mittlere Gesamtpunktwerte der Subskala „Verhaltensauffälligkeiten“ in Abhängigkeit des Belastungsniveaus und des Fachwissens der Fachkräfte der IG II (PFK, n = 4; Kinder, n = 29)

„Verhaltensauffälligkeiten“							
Messzeitpunkt	Belastungsniveau	M	SD	ANOVA	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	Kovariate Fachwissen	ANCOVA R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )
Prätest	unbelastet	1,04	1,58	F <sub>(1;27)</sub> =	.034		F <sub>(3;25)</sub> =
	belastet	0,42	0,78	.963	(-.001)		2.168 (.111)
Posttest 1	unbelastet	0,86	1,52	F <sub>(1;27)</sub> =	.023		F <sub>(3;25)</sub> =
	belastet	1,57	3,30	.682	(-.013)		.953 (-.005)
Posttest 2	unbelastet	1,09	1,79	F <sub>(1;27)</sub> =	.052		F <sub>(3;25)</sub> =
	belastet	2,28	3,40	1.491	(.017)		.584 (-.047)

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant

**Tabelle 27:** Mittlere Gesamtpunktwerte der Subskala „Hyperaktivität“ in Abhängigkeit des Belastungsniveaus und des Fachwissens der Fachkräfte der IG II (PFK, n = 4; Kinder, n = 29)

„Hyperaktivität“							
Messzeitpunkt	Belastungsniveau	M	SD	ANOVA	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	Kovariate Fachwissen	ANCOVA R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )
Prätest	unbelastet	2,64	2,80	F <sub>(1;27)</sub> =	.027		F <sub>(3;25)</sub> =
	belastet	3,71	3,19	.735	(-.010)		.624 (-.042)
Posttest 1	unbelastet	1,86	2,71	F <sub>(1;27)</sub> =	.049		F <sub>(3;25)</sub> =
	belastet	3,28	2,98	1.394	(.014)		1.734 (.073)
Posttest 2	unbelastet	1,81	2,63	F <sub>(1;27)</sub> =	.326		F <sub>(3;25)</sub> =
	belastet	6,28	3,49	13.085***	(.301)		5.525** (.327)

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant

Die Tabellen 28 und 29 veranschaulichen analog zu den obigen Tabellen die multivariaten regressionsanalytischen Befunde. Sowohl für die Einzelskala „Probleme mit Gleichaltrigen“ als auch für die Skala „Prosoziales Verhalten“ zeigen sich wiederum nur geringe Anteile erklärter Varianz von höchstens 17,7 %. Für die Subskala „Probleme mit Gleichaltrigen“ tendiert die aufgeklärte Varianz im Prätest sogar gegen 0. Im Vergleich dazu führt die zusätzliche Kontrolle des Einflussfaktors Fachwissen zu einem deutlichen Anstieg der erklärten Varianz. Beispielsweise erhöht sich der Aufklärungsanteil im Prätest für die Subskala „Probleme mit Gleichaltrigen“ von 0,2 % auf einen hoch signifikanten Anteil von 57,4 %.

**Tabelle 28:** Mittlere Gesamtpunktwerte der Subskala „Probleme mit Gleichaltrigen“ in Abhängigkeit des Belastungsniveaus und des Fachwissens der Fachkräfte der IG II (PFK, n = 4; Kinder, n = 29)

„Probleme mit Gleichaltrigen“							
Messzeit- punkt	Belastungs- niveau	M	SD	ANOVA	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	Kovariate Fachwissen	ANCOVA R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )
<b>Prätest</b>	unbelastet	1,00	1,74	F <sub>(1;27)</sub> =	.002		F <sub>(3;25)</sub> = .574
	belastet	0,85	0,89	.042	(-.035)		11.212*** (.522)
<b>Posttest 1</b>	unbelastet	1,18	1,89	F <sub>(1;27)</sub> =	.000		F <sub>(3;25)</sub> = .330
	belastet	1,14	1,67	.002	(-.037)		4.102* (.249)
<b>Posttest 2</b>	unbelastet	0,72	1,51	F <sub>(1;27)</sub> =	.177		F <sub>(3;25)</sub> = .535
	belastet	2,28	1,38	5.824*	(.147)		9.596*** (.479)

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant

**Tabelle 29:** Mittlere Gesamtpunktwerte der Subskala „Prosoziales Verhalten“ in Abhängigkeit des Belastungsniveaus und des Fachwissens der Fachkräfte der IG II (PFK, n = 4; Kinder, n = 29)

„Prosoziales Verhalten“							
Messzeit- punkt	Belastungs- niveau	M	SD	ANOVA	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	Kovariate Fachwissen	ANCOVA R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )
<b>Prätest</b>	unbelastet	8,50	1,59	F <sub>(1;27)</sub> =	.004		F <sub>(3;25)</sub> = .146
	belastet	8,71	1,25	.105	(-.033)		1.420 (.043)
<b>Posttest 1</b>	unbelastet	8,13	1,64	F <sub>(1;27)</sub> =	.042		F <sub>(3;25)</sub> = .167
	belastet	8,85	1,06	1.174	(.006)		1.676 (.068)
<b>Posttest 2</b>	unbelastet	8,31	2,03	F <sub>(1;27)</sub> =	.066		F <sub>(3;25)</sub> = .104
	belastet	7,00	2,70	1.905	(.031)		.968 (-.003)

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant

Wie der nachfolgenden Tabelle 30 zu entnehmen ist, zeigen sich für den Gesamtproblemwert nur im Posttest 2 statistisch signifikante Unterschiede in der Kompetenzeinschätzung der sozial-emotionalen Entwicklung und dem Belastungserleben der Fachkräfte. Ebenso wie auf Subskalenebene sind die Schwankungen zwischen 0,2 % und 31,9 % erklärter Varianz groß und leisten einen schwachen bis guten Beitrag zur Erklärung der Mittelwertdifferenzen. Über den zusätzlichen Einfluss des Indikators Fachwissen kann das Varianzaufklärungspotenzial von 0,2 % auf 48,2 % im Prätest deutlich erhöht werden. Wenn auch etwas geringer ausgeprägt, ist selbiges auch zu den nachfolgenden Messzeitpunkten zu beobachten.



**Tabelle 30:** Mittlere Gesamtpunktwerte des SDQ in Abhängigkeit des Belastungsniveaus und des Fachwissens der Fachkräfte der IG II (PFK, n = 4; Kinder, n = 29)

Gesamtpunktwert des SDQ							
Messzeit- punkt	Belastungs- niveau	M	SD	ANOVA	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	Kovariate Fachwissen	ANOVA R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )
<b>Prätest</b>	unbelastet	6,77	5,89	F <sub>(1,27)</sub> =	.002		F <sub>(3,25)</sub> =
	belastet	7,28	4,57	.044	(-.035)		7.757*** (.420)
<b>Posttest 1</b>	unbelastet	5,82	6,11	F <sub>(1,27)</sub> =	.037		F <sub>(3,25)</sub> =
	belastet	8,86	9,17	1.026	(.001)		4.674** (.282)
<b>Posttest 2</b>	unbelastet	5,0	6,14	F <sub>(1,27)</sub> =	.319		F <sub>(3,25)</sub> =
	belastet	15,42	8,60	12.619***	(.293)		6.990*** (.391)

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass auf eine zusätzliche Darstellung der Einflussfaktoren Persönlichkeit und Kitaqualität verzichtet wird, da sich keine Verbesserungen zur Aufklärung der Varianzanteile gezeigt haben.

#### 4.2.4 Klassifikation der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder nach dem Belastungserleben der pädagogischen Fachkräfte

Nachdem es bisher um einen Vergleich der Anteile erklärter Varianz in der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung unter Berücksichtigung fachkraftbezogener Einflussfaktoren ging, werden nun die Ergebnisse zur Güte der Klassifikation auf Einzelfallebene untersucht. Vor dem Hintergrund der Hypothese 1 wird erwartet, dass über das Belastungserleben der Fachkräfte auf deren Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder geschlossen werden kann.

Zur Überprüfung dieser Erwartung werden Diskriminanzanalysen berechnet. Dadurch wird ermittelt, wie gut aufgrund der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster der Fachkräfte die Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder vorhersagbar ist.

Für jede Vier-Felder-Tafel werden die Gütemaße Diskriminanz (Eigenwert  $\gamma$ ), Wilks' Lambda ( $\lambda$ ), Chi-Quadrat ( $\chi^2$ ) und das Signifikanzniveau ( $\alpha$ ) angegeben (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2000). Zudem werden Angaben über korrekt klassifizierte Fälle sowie deren Sensitivität, Spezifität und prädiktiven Werten der positiven bzw. negativen Zuordnung gemacht.

Die Tabellen 31 bis 33 zeigen jeweils die Ergebnisse der Diskriminanzanalysen zu den drei Messzeitpunkten für die IG I sowie die Klassifikationsergebnisse in Form von Vier-Felder-

Tafeln. Diese fassen zusammen, wie viele Kinder aufgrund des Belastungserlebens ihrer betreuenden pädagogischen Fachkraft hinsichtlich ihrer sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung korrekt bzw. falsch positiv oder negativ klassifiziert wurden.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Kinder mit einem unauffälligen Gesamtproblemwert im SDQ auch als solche kategorisiert werden. Kinder mit grenzwertigen, auffälligen oder sehr auffälligen Werten werden als „problembelastet“ klassifiziert. In diesem Zusammenhang sei einschränkend erwähnt, dass die Einschätzungen der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung auf der Beurteilung der betreuenden pädagogischen Fachkräfte beruhen. Daher müssen die Befunde aufgrund der mangelnden Objektivität mit Vorsicht betrachtet werden.

**Tabelle 31:** Klassifikationsergebnisse der Diskriminanzanalyse mit der UV: Arbeitsbelastung zur Vorhersage der AV: Beurteilung der Kinder der IG I mit dem SDQ (Prätest) (PFK, n = 5; Kinder, n = 51)

Prätest IG I	Faktor	Diskriminanz der Funktion ( $\gamma$ )	F-Wert	Wilks' Lambda ( $\lambda$ )	Chi- Quadrat ( $\chi^2$ )
	Arbeitsbelastung („unbelastet“/„belastet“)	.001	$F_{(1;49)} = .039$	.999	.039

Anmerkung: \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ ; n.s. = nicht signifikant

Prätest IG I	vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit	tatsächliche Gruppenzugehörigkeit		
		„unauffällig“	„problembelastet“	
	„unauffällig“	14	33	47
	„problembelastet“	1	3	4
		15	36	51

Anmerkung: 33,3 % der Fälle wurden korrekt klassifiziert.

Sensitivität: 93,3 %

Spezifität: 8,3 %

Prädiktiver Wert der positiven Zuordnung: 29,8 %

Prädiktiver Wert der negativen Zuordnung: 75 %

Die Vier-Felder-Tafel für den Prätest zeigt (siehe Tabelle 31), dass aufgrund des arbeitsbezogenen Belastungserlebens der pädagogischen Fachkräfte die Gruppenzugehörigkeit von 17 der 51 Kinder (Gesamtproblemwert im SDQ) korrekt vorhergesagt werden kann. Das entspricht einer Trefferquote von 33,3 %. Die Sensitivität liegt mit 93,3 % deutlich über der Spezifität von 8,3 %, d. h., von den 36 tatsächlich problembelasteten Kindern werden nur 3 iden-

tifiziert, aber nur eins der 15 unauffälligen Kinder wird von den Fachkräften fälschlicherweise als problembelastet eingeschätzt.

**Tabelle 32:** Klassifikationsergebnisse der Diskriminanzanalyse mit der UV: Arbeitsbelastung zur Vorhersage der AV: Beurteilung der Kinder der IG I mit dem SDQ (Posttest 1) (PFK, n = 5; Kinder, n = 51)

Posttest 1 IG I	Faktor	Diskriminanz der Funktion ( $\gamma$ )	F-Wert	Wilks`Lambda ( $\lambda$ )	Chi- Quadrat ( $\chi^2$ )
	Arbeitsbelastung („unbelastet“/„belastet“)	.018	$F_{(1;49)} =$ .866	.983	.850

Anmerkung: \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ ; n.s. = nicht signifikant

Posttest 1 IG I	vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit	tatsächliche Gruppenzugehörigkeit		
		„unauffällig“	„problembelastet“	
	„unauffällig“	34	13	47
	„problembelastet“	2	2	4
		36	15	51

Anmerkung: 70,6 % der Fälle wurden korrekt klassifiziert.

Sensitivität: 94,4 %

Spezifität: 13,3 %

Prädiktiver Wert der positiven Zuordnung: 72,3 %

Prädiktiver Wert der negativen Zuordnung: 50 %

Wie der Tabelle 32 zu entnehmen ist, können zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Gruppenzugehörigkeiten von insgesamt 36 der 51 Kinder aufgrund des arbeitsbezogenen Belastungserlebens der pädagogischen Fachkräfte identifiziert werden. Das entspricht einer Trefferquote von 70,6 %, die im Vergleich zum ersten Erhebungszeitpunkt um 37,3 % erhöht werden konnte. Dabei ist der prädiktive Wert der positiven Zuordnung (72,3 %) deutlich höher als der der prädiktiven negativen Zuordnung (50 %). Insgesamt wurden 34 von 36 unauffälligen Kindern auch als solches von den Fachkräften eingeschätzt. Dahingegen wurden lediglich 2 von den tatsächlich 15 problembelasteten Kindern korrekt identifiziert. Das entspricht einer Sensitivität von 94,4 % sowie einer Spezifität von 50 %.

**Tabelle 33:** Klassifikationsergebnisse der Diskriminanzanalyse mit der UV: Arbeitsbelastung zur Vorhersage der AV: Beurteilung der Kinder der IG I mit dem SDQ (Posttest 2) (PFK, n = 5; Kinder, n = 51)

Posttest 2 IG I	Faktor	Diskriminanz der Funktion ( $\eta$ )	F-Wert	Wilks`Lambda ( $\lambda$ )	Chi- Quadrat ( $\chi^2$ )
	Arbeitsbelastung („unbelastet“/„belastet“)	.006	$F_{(1;49)} =$ .289	.994	.286

Anmerkung: \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\* $p \leq .001$ ; n.s. = nicht signifikant

Posttest 2 IG I	vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit	tatsächliche Gruppenzugehörigkeit		
		„unauffällig“	„problembelastet“	
	„unauffällig“	33	13	46
	„problembelastet“	3	2	5
		36	15	51

Anmerkung: 68,6 % der Fälle wurden korrekt klassifiziert.

Sensitivität: 89,1 %

Spezifität: 14,2 %

Prädiktiver Wert der positiven Zuordnung: 71,7 %

Prädiktiver Wert der negativen Zuordnung: 40,0 %

Zum abschließenden Messzeitpunkt liegt der Anteil korrekt klassifizierter Fälle (68,6 %) geringfügig unter dem des zweiten Erhebungszeitpunktes (70,6 %). Dabei ist der prädiktive Wert der positiven Zuordnung (71,7 %) wiederum größer als jener der prädiktiven negativen Zuordnung (40,0 %), wobei sich diese im Vergleich zum vorherigen Messzeitpunkt ähnlich verhalten. Das spiegelt sich auch in der Identifikation der Fälle wider: 33 von 36 unauffälligen Kindern sowie 2 von 15 problembelasteten Kindern können aufgrund des arbeitsbezogenen Belastungserlebens der pädagogischen Fachkräfte identifiziert werden. Dementsprechend werden 16 Kinder falsch klassifiziert. Das entspricht einer Sensitivität von 89,1 % sowie einer Spezifität von 14,2 %.

Ebenso wie für die pädagogischen Fachkräfte der IG I wird auch für die IG II erwartet, dass über das Belastungserleben der Fachkräfte auf die Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder geschlossen werden kann.

Die Tabellen 34 und 35 zeigen jeweils die Ergebnisse der Diskriminanzanalysen zum Posttest 1 und 2 sowie die Klassifikationsergebnisse in Form von Vier-Felder-Tafeln. Diese fassen zusammen, wie viele Kinder aufgrund der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster

ihrer betreuenden Fachkräfte bezüglich ihrer sozial-emotionalen Entwicklung korrekt bzw. falsch positiv oder negativ klassifiziert wurden.

An dieser Stelle sei einschränkend erwähnt, dass aufgrund der konstanten Variable „Arbeitsbelastung“ zum Prätest auf eine Darstellung verzichtet werden muss.

**Tabelle 34:** Klassifikationsergebnisse der Diskriminanzanalyse mit der UV: Arbeitsbelastung zur Vorhersage der AV: Beurteilung der Kinder der IG II mit dem SDQ (Posttest 1) (PFK, n = 4; Kinder, n = 29)

Posttest 1 IG II	Faktor	Diskriminanz der Funktion ( $\gamma$ )	F-Wert	Wilks`Lambda ( $\lambda$ )	Chi- Quadrat ( $\chi^2$ )
	Arbeitsbelastung („unbelastet“/„belastet“)	.002	$F_{(1;27)} =$ .053	.998	.052

Anmerkung: \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ ; n.s. = nicht signifikant

Posttest 1 IG II	vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit	tatsächliche Gruppenzugehörigkeit		
		„unauffällig“	„problembelastet“	
	„unauffällig“	6	18	24
	„problembelastet“	1	4	5
		7	22	29

Anmerkung: 34,5 % der Fälle wurden korrekt klassifiziert.

Sensitivität: 85,7 %

Spezifität: 18,2 %

Prädiktiver Wert der positiven Zuordnung: 25 %

Prädiktiver Wert der negativen Zuordnung: 80 %

Die Vier-Felder-Tafel für den Posttest 1 zeigt (siehe Tabelle 34), dass aufgrund des arbeitsbezogenen Belastungserlebens der pädagogischen Fachkräfte die Gruppenzugehörigkeit von 10 der 29 Kinder (Gesamtproblemwert im SDQ) korrekt vorhergesagt werden kann. Das entspricht einer Trefferquote von nur 34,5 %. Die Sensitivität liegt mit 85,7 % deutlich über der Spezifität von 18,2 %, d. h., von den 22 tatsächlich problembelasteten Kindern werden nur vier identifiziert. Dagegen wird lediglich eins der 7 unauffälligen Kinder von den Fachkräften fälschlicherweise als problembelastet eingeschätzt.

**Tabelle 35:** Klassifikationsergebnisse der Diskriminanzanalyse mit der UV: Arbeitsbelastung zur Vorhersage der AV: Beurteilung der Kinder der IG II mit dem SDQ (Posttest 2) (PFK, n = 4; Kinder, n = 29)

Posttest 2 IG II	Faktor	Diskriminanz der Funktion ( $\gamma$ )	F-Wert	Wilks' Lambda ( $\lambda$ )	Chi- Quadrat ( $\chi^2$ )
	Arbeitsbelastung („unbelastet“/„belastet“)	.636	$F_{(1;27)} = 17.161^{***}$	.611	13.038

Anmerkung: \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\* $p \leq .001$ ; n.s. = nicht signifikant

Posttest 2 IG II	vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit	tatsächliche Gruppenzugehörigkeit		
		„unauffällig“	„problembelastet“	
	„unauffällig“	20	2	22
	„problembelastet“	2	5	7
		22	7	29

Anmerkung: 86,2 % der Fälle wurden korrekt klassifiziert.

Sensitivität: 95,2 %

Spezifität: 62,5 %

Prädiktiver Wert der positiven Zuordnung: 90,9 %

Prädiktiver Wert der negativen Zuordnung: 71,4 %

Wie der Tabelle 35 zu entnehmen ist, können zum dritten Erhebungszeitpunkt die Gruppenzugehörigkeiten von insgesamt 25 der 29 Kinder aufgrund des arbeitsbezogenen Belastungserlebens der pädagogischen Fachkräfte identifiziert werden. Das entspricht einer Trefferquote von 86,2 %, die im Vergleich zum zweiten Erhebungszeitpunkt um 51,7 % erhöht wurde. Dabei ist der prädiktive Wert der positiven Zuordnung (90,9 %) deutlich höher als jener der prädiktiven negativen Zuordnung (71,4 %). Insgesamt können 20 von 22 unauffälligen Kindern sowie 5 von 7 Risikokindern als solche klassifiziert werden. Das entspricht einer Sensitivität von 95,2 % sowie einer Spezifität von 62,5 %.

#### 4.2.5 Zusammenfassung und Diskussion

Die multivariaten regressionsanalytischen Befunde haben Aufschluss darüber gegeben, inwiefern sich das dichotome arbeitsbezogene Belastungserleben der pädagogischen Fachkräfte auf deren Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder auswirkt.

Für die Fachkräfte der IG I ist sichtbar geworden, dass sich deren Belastungserleben nur geringfügig in der Beurteilung der Kompetenzentwicklung der Kinder widerspiegelt. Die Varianzaufklärungspotenziale schwanken über den Erhebungszeitraum um etwa 10 %. Eine Aus-

nahme bildet die Subskala „Emotionale Probleme“, deren Aufklärungspotenzial großen Schwankungen unterliegt, aber bis zu 40,4 % der Varianz erklären kann. Eine deutliche Zunahme erklärter Varianz kann durch die zusätzliche Einbeziehung des Wissens der Fachkräfte erzielt werden. Insbesondere für die Subskalen „Probleme mit Gleichaltrigen“ und „Prosoziales Verhalten“ kann der Anteil erklärter Varianz um bis zu 25 % erhöht werden. Ein ähnliches Bild zeigt sich für die Fachkräfte der IG II. Insbesondere zum Posttest 1 und 2 liegt das mittlere Aufklärungspotenzial bei etwa 5 % und ist damit noch deutlich geringer als das der IG I. Ebenso wie für die Fachkräfte der ersten Kohorte kann durch den zusätzlichen Einfluss des Fachwissens eine deutliche Erhöhung der Varianzaufklärung um bis zu 57,2 % beobachtet werden. Vor allem für die Subskalen „Emotionale Probleme“ und „Probleme mit Gleichaltrigen“ liegen hoch signifikante Ergebnisse vor. Interessanterweise ist für die Fachkräfte beider Teilstichproben, unter zusätzlicher Kontrolle des spezifischen Wissens, zum Posttest 2 der Anteil erklärbarer Varianz am größten. Es ist anzunehmen, dass dieser Effekt maßgeblich durch die Interventionsmaßnahme der Grundlagen- und fachspezifischen Fortbildungen begründet ist. Wenngleich nicht in dem Maße wie im Prätest-Posttest 1-Vergleich zeigt sich auch in der abschließenden Erhebungswelle eine nochmalige Erhöhung der erklärten Varianz. Vor dem Hintergrund der zusätzlichen Interventionsmaßnahme „Coaching“ war dieser Befund für die Fachkräfte der IG I zu erwarten. Jedoch zeigt sich diese Entwicklung auch für die Fachkräfte der IG II, sodass an dieser Stelle kein zusätzlicher Effekt der Individualcoachings nachgewiesen werden kann. Es liegt jedoch die Vermutung nahe, dass sich auf der Ebene der Disposition das theoretisch-fachspezifische Wissen über die Zeit zu habituell-reflektiertem Erfahrungswissen verfestigt und sich positiv auf die Ebene der Performanz auswirkt. An diesem Punkt könnte angenommen werden, dass das Coaching den Transformierungsprozess intensiviert. Diese Annahme ist jedoch nur spekulativ und müsste im Rahmen einer weiteren Follow-Up-Testung untersucht werden.

Nachdem es bisher um einen Vergleich der Anteile erklärter Varianz in der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung unter Berücksichtigung fachkraftbezogener Einflussfaktoren ging, wurde anschließend die Güte der Klassifikation auf Einzelfallebene untersucht. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass sich die Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder durch die Fachkräfte in Abhängigkeit von deren arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern unterscheidet, wurde angenommen, dass über das Belastungserleben der Fachkräfte auf die Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder geschlossen werden kann.

Zur Überprüfung dieser Erwartung wurden Diskriminanzanalysen berechnet, die der Vorhersage der korrekten Klassifizierung der Kinder dienen. Für die IG I liegt der gemittelte Anteil korrekt klassifizierter Fälle bei 57,5 %, das entspricht  $n = 29,3$  Kindern von insgesamt  $n = 51$  Kindern. Für die IG II konnte ein geringfügig höherer Anteil ermittelt werden, dieser liegt bei 60,4 % was  $n = 17,5$  Kindern von insgesamt  $n = 29$  Kindern entspricht. Somit ergibt sich für die Betrachtung der Gesamtstichprobe ein Anteil korrekt klassifizierter Kinder von 58,5 % ( $n = 46,8$  Kinder).

Wenngleich die fachkraftspezifischen Prädiktoren, Belastungserleben und Fachwissen, die in die multivariaten Regressionsanalysen eingegangen sind, nur einen schwachen Anteil zur Aufklärung der Varianz beitragen konnten, geben die Ergebnisse auf Individualebene deutlich besseren Aufschluss. Hier zeigt sich, dass 60 % der Kinder durch die Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung einer „unbelasteten/belasteten“ pädagogischen Fachkraft korrekt zugeordnet werden können.

Die ermittelten Befunde bestätigen die im Vorfeld dargestellten theoretischen Annahmen, dass sich die Vielfalt der Fort- und Weiterbildungsangebote stärker den steigenden Kompetenzprofilen und Qualitätsanforderungen anpassen muss (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011), denn wie die multivariaten regressionsanalytischen Befunde gezeigt haben, ist die stetige Wissenserweiterung eine wesentliche Grundlage für professionelles Handeln pädagogischer Fachkräfte. Hierbei ist die Bedeutung von fort- und weiterbildenden Maßnahmen keine neue Einsicht in der pädagogischen Praxis, um die Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften zu verbessern. Wenngleich sich die Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte in ihrem Handeln kompetent fühlt, sind sie sich darüber bewusst, dass sie sich hinsichtlich unterschiedlicher Themenbereiche weiterführendes Wissen aneignen könnten (Hogrebe et al., 2012). Wie bereits dargestellt, werden insbesondere Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten von pädagogischen Fachkräften als besondere Herausforderung, oft auch Belastung wahrgenommen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Die vorliegenden Ergebnisse weisen stark darauf hin, dass weniger das arbeitsbezogene Belastungserleben der Fachkräfte als vielmehr das theoretisch-fachspezifische Wissen Einfluss auf die Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung zeigt. Vor diesem Hintergrund kann der vorrangige Wunsch von 31,1 Prozent der befragten Fachkräfte (GEW, 2007) nach Fortbildungen im Bereich „Diagnostik/Erkennen von Verhaltensauffälligkeiten“ bestärkt werden. Jedoch darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass die diskriminanzanalytischen Ergebnisse deutlich gezeigt haben, dass 60 Prozent der Kinder entsprechend dem Belastungserleben ihrer betreuenden pädagogischen Fachkraft korrekt klas-



sifiziert werden konnten. Dieser Befund bekräftigt die Studie von Rudow (2004) und lässt darauf schließen, dass eine Vielzahl der Fachkräfte auffällige Verhaltensweisen ihrer zu betreuenden Kinder wahrnehmen und sich auch dadurch belastet fühlen.

Aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung kann davon ausgegangen werden, dass ein hoher Anteil des Belastungserlebens der pädagogischen Fachkräfte auf Defizite auf der Ebene der Disposition – im Speziellen des Wissens – zurückzuführen sind, die sich in der Folge in der Performanz äußern und das Belastungserleben intensivieren. An diesem Punkt stellt sich die Frage, ob mithilfe gezielter Fortbildungsangebote das theoretisch-fachspezifische Wissen und in der Folge das habituell-reflektierte Erfahrungswissen dahingehend erweitert werden könnten, dass die Fachkräfte in der Lage sind, ihre Handlungsplanung und -bereitschaft sowie ihr situatives Handeln derart zu professionalisieren, dass sie ein deutlich positiveres Belastungserleben zeigen, welches in der Folge dazu führt, dass auffällige Verhaltensweisen von Kindern als weniger belastend und herausfordernd empfunden werden. Die grundlegendste Absicht der Fortbildungen im Bereich „sozial-emotionale Entwicklung“ sollte es sein, die pädagogischen Fachkräfte weg von defizitorientierten Denkweisen hin zu lösungsorientierten Sichtweisen zu führen.

#### **4.3 Zusammenhang zwischen dem Fachwissen pädagogischer Fachkräfte und deren Beurteilung der kindlichen Kompetenzentwicklung**

Aktuelle frühpädagogische Forschungsergebnisse weisen deutlich darauf hin, dass pädagogische Fachkräfte über ein unstrukturiertes, anwendungsbereites Fachwissen zu Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern verfügen. Insbesondere wurde darauf verwiesen, dass oftmals keine Unterscheidung zwischen der Beschreibung des als auffällig wahrgenommenen Verhaltens und der Verwendung eines Diagnosebegriffs erfolgt. Weiterhin kommt es häufig zu einer Integration der Störungsspektren, sodass unter anderem Sprachentwicklungsverzögerungen den Verhaltensauffälligkeiten zugeordnet werden. Vor diesem Hintergrund kann vermutet werden, dass hierin eine mögliche Ursache für die deutliche Diskrepanz wahrgenommener Verhaltensauffälligkeiten liegt (siehe Kapitel 1.4.1). Daraus lässt sich die folgende Vorannahme ableiten, deren Überprüfung nach den Analyseschritten drei und vier erfolgt:

*Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Fachwissen pädagogischer Fachkräfte zur sozial-emotionalen Entwicklung und der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzen der von ihnen betreuten Kinder.*

Die Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung erfolgt unter Berücksichtigung der Subskalen sowie der Gesamtskala des SDQ, mit dem Ziel möglichst genaue Aussagen über Zusammenhänge des fachspezifischen Wissens und den Entwicklungsbereichen der sozial-emotionalen Entwicklung treffen zu können. Es wird erwartet, dass das Fachwissen ein geeigneter Prädiktor zur Erklärung der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder ist. Um die Güte der Einschätzung der Kompetenzentwicklung durch das spezifische Fachwissen näher zu spezifizieren, werden auf der Fachkräfteebene zusätzlich die Prädiktoren Persönlichkeit und arbeitsbezogenes Belastungserleben in die Analyse einbezogen.

#### 4.3.1 Zusammenhänge zwischen Fachwissen und Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung

Zur Überprüfung der Hypothese 2 wurden Pearson-Produkt-Moment-Korrelationen sowie Spearman-Rho-Koeffizienten berechnet. Die Tabellen 36 und 37 zeigen die Zusammenhangsmuster zwischen den Einzelskalen des SDQ und dem Fachwissen der pädagogischen Fachkräfte der Teilstichproben IG I und IG II über den gesamten Untersuchungszeitraum.

**Tabelle 36:** Zusammenhangsmuster zwischen dem Wissen der PFK und dem SDQ über den gesamten Untersuchungszeitraum in der IG I (PFK, n = 5; Kinder, n = 51)

Wissen der PFK IG I	Einzelskalen des SDQ					
	Gesamtproblemwert	Emotionale Probleme	Verhaltensauffälligkeiten	Hyperaktivität	Probleme mit Gleichaltrigen	Prosoziales Verhalten
	Prätest					
	.196 <sup>1</sup>	.198	.124	.114	.067	-.089
	.189 <sup>2</sup>	.306*	.114	.067	.083	-.135
	Posttest 1					
	.185	.148	.111	.172	.107	-.042
	.106	.196	.064	.154	.041	-.081
	Posttest 2					
	.203	.401*	.055	.126	.293	-.218
	.203	.307*	.090	.113	.289	-.249

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\*p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant;

<sup>1</sup>Pearson-Produkt-Moment-Korrelation

<sup>2</sup>Spearman-Rho-Korrelationskoeffizient

Wie der Tabelle 36 zu entnehmen ist, zeigen sich für die Prätestung der IG I lediglich geringe Zusammenhänge zwischen dem Fachwissen und der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder. Nach den Grundlagen- und fachspezifischen Fortbildungen der Fachkräfte, zeigt sich im Prätest-Posttest 1-Vergleich ein analoges Bild mit schwächer werdender Tendenz. Dahingegen zeigen sich nach der Interventionsmaßnahme „Coaching“ praktisch bedeutsamere Korrelationen von bis zu .307\* in der Subskala „Emotionale Probleme“, die signifikant werden. Dennoch ist über den gesamten Untersuchungsverlauf keine Konsistenz der Zusammenhänge für eine der Subskalen festzustellen.

Für die Fachkräfte der IG II zeigt die Tabelle 37 die Ergebnisse zu den Zusammenhangsmustern.

**Tabelle 37:** Zusammenhangsmuster zwischen dem Wissen der PFK und dem SDQ über den gesamten Untersuchungszeitraum in der IG II (PFK, n = 4; Kinder, n = 29)

Wissen der PFK IG II	Einzelskalen des SDQ					
	Gesamtproblemwert	Emotionale Probleme	Verhaltensauffälligkeiten	Hyperaktivität	Probleme mit Gleichaltrigen	Prosoziales Verhalten
	Prätest					
	.526** <sup>1</sup>	.352	.359	.224	.605**	-.132
	.563** <sup>2</sup>	.343	.301	.201	.675**	-.056
	Posttest 1					
	-.479**	-.546**	-.182	-.295	-.439*	-.301
	-.438*	-.502**	-.162	-.142	-.301	-.396*
	Posttest 2					
	<sup>3</sup>	.	.	.	.	.

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant;

<sup>1</sup> Pearson-Produkt-Moment-Korrelation

<sup>2</sup> Spearman-Rho-Korrelationskoeffizient

<sup>3</sup> Kann nicht berechnet werden, da eine der Variablen konstant ist.

Im Gegensatz zur IG I zeigen sich für die IG II bereits zum Prätest praktisch bedeutsame und statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen dem Fachwissen und der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder. Insbesondere die Subkala „Probleme mit Gleichaltrigen“ ( $r_s = .675^{**}$ ) sowie der Gesamtproblemwert ( $r_s = .563^{**}$ ) heben sich durch deutliche und signifikante Zusammenhänge hervor. Nach den Grundlagen- und fachspezifischen Fortbildungen der Fachkräfte, zeigt sich im Prätest-Posttest 1-Vergleich ein analoges Bild mit schwächer werdender Tendenz. Allerdings sind die Korrelationen für die Subskalen

„Emotionale Probleme“ ( $r_s = -.502^{**}$ ) und „Prosoziales Verhalten“ ( $r_s = -.396^*$ ) deutlich höher als zum Prätest. An dieser Stelle scheint es interessant die positiven bzw. negativen Korrelationen in ihrer Bedeutung stärker zu berücksichtigen. So lassen die positiven Korrelationen, die in der IG I zu allen Messzeitpunkten sowie in der IG II zum ersten Erhebungszeitpunkt auftreten, den Schluss zu, dass ein tendenziell geringeres Wissensniveau der pädagogischen Fachkräfte zu einer eher unauffälligen Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung führt bzw. ein höheres Wissensniveau die Einschätzung der Kinder als problembelastet begünstigt. Dahingegen deuten die negativen Korrelationen, die infolge der Intervention in der IG II auftreten, darauf hin, dass mit der Entwicklung des fachspezifisch-theoretischen Wissens der Fachkräfte eine weniger kritische Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung einhergeht. Somit verringert sich infolge der Fortbildungsmaßnahmen für die Kinder der IG II das Risiko als verhaltensauffällig eingeschätzt zu werden. Inwieweit sich diese Entwicklung fortsetzt kann abschließend leider nicht geklärt werden.

Ebenso wie für die IG I ist auch für die zweite Kohorte keine Konsistenz der Zusammenhänge beobachtbar.

In diesem Zusammenhang sei einschränkend erwähnt, dass für die Fachkräfte der IG II zum abschließenden Messzeitpunkt keine Zusammenhangsmaße berechnet werden können, da die Variable Fachwissen konstant ist.

Zudem werden die ermittelten Korrelationen überwiegend nicht signifikant, da die Datenbasis in den Teilstichproben zu gering ist. Aus diesem Grund scheint Spearmans-Rho ( $r_s$ ) das geeignetere Zusammenhangsmaß zu sein und wurde im Vorangegangenen berichtet. Dennoch sind die Befunde mit Vorsicht zu interpretieren.

#### ***4.3.2 Prädiktive Zusammenhänge zwischen Fachwissen und sozial-emotionaler Entwicklung von Vorschulkindern***

Zur detaillierteren Überprüfung der Eignung des Fachwissens als Erklärungsvariable für die Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder werden Regressionsanalysen mit den zusätzlichen Prädiktorvariablen Persönlichkeit und arbeitsbezogenes Belastungserleben berechnet. Es wird angenommen, dass über die Prädiktoren auf Fachkräfteebene ein erheblicher Anteil der Varianz in der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung aufgeklärt werden kann. Zudem wird erwartet, dass sich durch den zusätzli-

chen Einfluss der Interventionsmaßnahmen die Aufklärungspotenziale über die Zeit stabilisieren bzw. erhöhen.

Die regressionsanalytischen Ergebnisse werden getrennt nach Interventionsgruppen und Messzeitpunkten dargestellt.

#### 4.3.2.1 Varianzaufklärung in Interventionsgruppe I

Um zu ermitteln, ob die fachkraftbezogenen Prädiktoren Fachwissen, Arbeitsbelastung und Persönlichkeit einen Beitrag zur Erklärung der Varianz bei der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder liefern, werden Regressionsanalysen mit allen drei Indikatoren berechnet. Die Kriterien zur Aufnahme (PIN) bzw. Ausschluss (POUT) einer der unabhängigen Variablen wurden größtmöglich gewählt, um deren Varianzaufklärungspotenzial ermitteln zu können. Die Reihenfolge der Aufnahme in das Regressionsmodell lässt die Bedeutsamkeit des Einflussfaktors, also den höchsten Zusammenhang, erkennen. Um der Problematik einer bestehenden Multikollinearität entgegenzuwirken, wird eine Reihe von Regressionsanalysen durchgeführt, bei denen jede Variable einmal an jeder Stelle des Modells berechnet wird.

Da es sich um mehrere Regressionskoeffizienten handelt, werden als statistische Prüfgrößen der B-Wert, der standardisierte Beta-Wert ( $\beta$ ) und der Anstieg erklärbarer Varianz durch die zugefügte Prädiktorvariable ( $\Delta R^2$ ) angegeben (Backhaus et al., 2000).

Die regressionsanalytischen Befunde für den Prätest der IG I zeigt die Tabelle 38.

**Tabelle 38:** Zusammenfassung der multiplen Regression mit den Prädiktorvariablen Arbeitsbelastung, Persönlichkeit und Wissen zur Erklärung des Gesamtproblemwertes im SDQ (Prätest, IG I) (PFK, n = 4; Kinder, n = 39)

Prätest IG I	Prädiktorvariable	ANOVA	B	SE B	β	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	ΔR <sup>2</sup>
	1.Schritt						
	AVEM	F <sub>(1;37)</sub> = 4.210 <sup>*</sup>	2.767	1.348	.320	.102 (.078)	
	2. Schritt						
	AVEM	F <sub>(1;36)</sub> = 2.447	2.428	1.411	.281	.120 (.071)	.017
	B5T		-.041	.048	-.138		
	3. Schritt						
	AVEM	F <sub>(1;35)</sub> = 1.836	2.571	1.429	.297	.136 (.062)	.016
	B5T		.020	.090	.068		
	Wissen		.357	.439	.239		

Anmerkung: \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ ; n.s. = nicht signifikant

Wie den Ergebnissen zu entnehmen ist (siehe Tabelle 38), wurde als erster Faktor die Arbeitsbelastung in die Regressionsgleichung aufgenommen. Sie erklärt alleine einen Anteil von 10,2 % der Beurteilungsvarianz ( $p \leq .05$ ). Der zweite Faktor in der Regressionsgleichung ist die Persönlichkeit, durch deren Aufnahme ein Anteil von 1,7 % zusätzlicher Varianz erklärt werden kann. Im dritten Schritt wird schließlich das spezifische Wissen der Fachkräfte aufgenommen. Allerdings ist dadurch nur eine zusätzliche Varianzaufklärung von 1,6 % möglich. Insgesamt wird für den Prätest durch die Einflussfaktoren Arbeitsbelastung, Persönlichkeit und Fachwissen lediglich ein Anteil von 13,6 % der Beurteilungsvarianz im Gesamtproblemwert des SDQ erklärt.

Die durch die Regressionsbeziehung beschriebenen Zusammenhänge werden nicht signifikant.

Im Gegensatz zum Prätest ist für den Posttest 1 zu erwarten, dass aufgrund der Interventionsmaßnahme der Grundlagen- und fachspezifischen Fortbildungen das Aufklärungspotenzial des Fachwissens deutlich ansteigt.

**Tabelle 39:** Zusammenfassung der multiplen Regression mit den Prädiktorvariablen Arbeitsbelastung, Persönlichkeit und Wissen zur Erklärung des Gesamtproblemwertes im SDQ (Posttest 1, IG I) (PFK,  $n = 4$ ; Kinder,  $n = 39$ )

Posttest 1 IG I	Prädiktorvariable	ANOVA	B	SE B	β	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	ΔR <sup>2</sup>
	1. Schritt						
	AVEM	F <sub>(1;37)</sub> = 2.969	3.158	1.833	.273	.074 (.049)	
	2. Schritt						
	AVEM	F <sub>(1;36)</sub> = 1.661	2.813	1.927	.243	.084 (.034)	.010
	B5T		-.042	.066	-.105		
	3. Schritt						
	AVEM	F <sub>(1;35)</sub> = 1.740	7.846	4.186	.677	.130 (.055)	.045
	B5T		.958	.743	2.407		
	Wissen		11.353	8.407	2.434		

Anmerkung: \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ ; n.s. = nicht signifikant

Der Tabelle 39 ist zu entnehmen, dass das Aufklärungspotenzial für die Faktoren Arbeitsbelastung (7,4 %) und Persönlichkeit (1,0 %) im Gegensatz zum Prätest deutlich gesunken ist. Jedoch zeigt sich das erwartet höhere Aufklärungspotenzial für den Faktor Fachwissen, welches mit 4,1 % im Vergleich zu 1,6 % der ersten Erhebung erkennbar angestiegen ist. Dennoch liegt auch für diesen Erhebungszeitpunkt das Aufklärungspotenzial der drei Faktoren bei

lediglich 13,0 %. Auch hier werden die durch die Regressionsbeziehung beschriebenen Zusammenhänge nicht signifikant.

In der Annahme, dass der Zuwachs des Aufklärungspotenzials für den Faktor Fachwissen auf die Interventionsmaßnahmen zurückführbar ist, wird auch für den abschließenden Messzeitpunkt ein Anstieg der möglichen erklärbaren Varianz erwartet.

**Tabelle 40:** Zusammenfassung der multiplen Regression mit den Prädiktorvariablen Arbeitsbelastung, Persönlichkeit und Wissen zur Erklärung des Gesamtproblemwertes im SDQ (Posttest 2, IG I) (PFK, n = 4; Kinder, n = 39)

Posttest 2 IG I	Prädiktorvariable	ANOVA	B	SE B	β	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	ΔR <sup>2</sup>
	1.Schritt						
	AVEM	F <sub>(1;37)</sub> = 2.084	2.642	1.830	.231	.053 (.028)	
	2. Schritt						
	AVEM	F <sub>(1;36)</sub> = 1.076	2.454	1.932	.214	.056 (.004)	.003
	B5T		-.023	.066	-.058		
	3. Schritt						
	AVEM	F <sub>(1;35)</sub> = 3.343 <sup>*</sup>	-34.033	13.451	-.2.975	.223 (.156)	.166
	B5T		-.1.199	.434	-3.050		
	Wissen		-12.628	4.483	-3.726		

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant

Die Tabelle 40 fasst die regressionsanalytischen Ergebnisse des abschließenden Messzeitpunktes zusammen. Analog zu den vorherigen beiden Erhebungen zeigen sich auch hier für die Faktoren Arbeitsbelastung (5,3 %) sowie Persönlichkeit (0,3 %) nur sehr geringe Anteile zur Aufklärung der Varianz in der Beurteilung der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder. Hingegen ist ein deutlicher Anstieg für den Faktor Fachwissen zu erkennen, der alleine 15,6 % der Gesamtvarianz aufklärt und zudem signifikant ist. Insgesamt werden damit durch die Einflussfaktoren Arbeitsbelastung, Persönlichkeit und Fachwissen 22,3 % der Varianz bei der Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder aufgeklärt.

#### 4.3.2.2 Varianzaufklärung in Interventionsgruppe II

Entsprechend dem bisherigen Vorgehen werden auch für die zweite Kohorte Regressionsanalysen mit den drei fachkraftbezogenen Prädiktoren Fachwissen, Arbeitsbelastung und Persönlichkeit berechnet, um festzustellen, ob diese einen Beitrag zur Erklärung der Varianz in der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder liefern.

Der Tabelle 41 sind die regressionsanalytischen Befunde des Prätests zu entnehmen. Aufgrund dessen, dass das arbeitsbezogene Belastungserleben für die Fachkräfte der IG II zu Beginn der Erhebungen konstant war, kann dieses für die Analyse der Prätestung nicht berücksichtigt werden. In der Folge wurde als erster Faktor die Persönlichkeit in die Regressionsgleichung aufgenommen. Sie erklärt alleine einen Anteil von 10,7 % der Beurteilungsvarianz. Der zweite Faktor in der Regressionsgleichung ist das Fachwissen, durch deren Aufnahme ein zusätzlicher Anteil von 33,3 % der Varianz in der SDQ-Einschätzung erklärt werden kann. Insgesamt wird für den Prätest durch die Einflussfaktoren Persönlichkeit und Fachwissen ein wesentlicher Anteil von 44,4 % der Beurteilungsvarianz im Gesamtproblemwert des SDQ erklärt. Zudem werden die durch die Regressionsbeziehung beschriebenen Zusammenhänge im zweiten Schritt hoch signifikant.

**Tabelle 41:** Zusammenfassung der multiplen Regression mit den Prädiktorvariablen Persönlichkeit und Wissen zur Erklärung des Gesamtproblemwertes im SDQ (Prätest, IG II) (PFK, n = 4; Kinder, n = 29)

Prätest IG II	Prädiktorvariable	ANOVA	B	SE B	$\beta$	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	$\Delta R^2$
	<b>1. Schritt</b>						
	B5T	F <sub>(1,27)</sub> = 3.245	-.196	.109	-.328	.107 (.074)	
	<b>2. Schritt</b>						
	B5T	F <sub>(1,26)</sub> = 10.229 ***	.622	.226	1.038	.440 (.397)	.333
	Wissen		7.130	1.812	1.482		

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant

Im Gegensatz zum Prätest ist für den Posttest 1 zu erwarten, dass aufgrund der Interventionsmaßnahme der Grundlagen- und fachspezifischen Fortbildungen das Aufklärungspotenzial des Fachwissens deutlich ansteigt.

Der Tabelle 42 ist zu entnehmen, dass das Aufklärungspotenzial für die Faktoren Arbeitsbelastung (3,7 %) und Persönlichkeit (9,9 %) im Gegensatz zum Prätest leicht gesunken ist. Weiterhin zeigt sich das erwartet höhere Aufklärungspotenzial für den Faktor Fachwissen



nicht, welches mit 22,4 % im Vergleich zu 33,3 % der ersten Erhebung erkennbar minimiert ist. Dennoch liegt auch für diesen Erhebungszeitpunkt das Aufklärungspotenzial der drei Faktoren bei 35,9 %, ist damit aber um 8,1 % geringer als zu Beginn des Untersuchungszeitraums. Auch hier werden die durch die Regressionsbeziehung beschriebenen Zusammenhänge im dritten Schritt signifikant.

**Tabelle 42:** Zusammenfassung der multiplen Regression mit den Prädiktorvariablen Arbeitsbelastung, Persönlichkeit und Wissen zur Erklärung des Gesamtproblemwertes im SDQ (Posttest 1, IG II) (PFK, n = 4; Kinder, n = 29)

Posttest 1 IG II	Prädiktorvariable	ANOVA	B	SE B	β	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	ΔR <sup>2</sup>
	1. Schritt						
	AVEM	F <sub>(1;27)</sub> = 1.026	3.039	3.000	.191	.037 (.001)	
	2. Schritt						
	AVEM	F <sub>(1;26)</sub> = 2.031	2.675	2.904	.168	.135 (.069)	.099
	B5T		-.236	.137	-.315		
	3. Schritt						
	AVEM	F <sub>(1;25)</sub> = 4.674**	3.447	2.562	.217	.359 (.282)	.224
	B5T		-.204	.121	-.272		
	Wissen		-3.184	1.076	-.478		

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant

In der Annahme, dass der Zuwachs des Aufklärungspotenzials für den Faktor Fachwissen auf die Fortbildungsmaßnahmen zurückführbar ist und die Fachkräfte der IG II zwischen den Posttest 1-Posttest 2-Testungen keine weiteren Interventionen erhalten haben, wird für den abschließenden Messzeitpunkt ein gleichbleibender bzw. tendenziell schwächerer Anteil der möglichen erklärbaren Varianz erwartet.

**Tabelle 43:** Zusammenfassung der multiplen Regression mit den Prädiktorvariablen Arbeitsbelastung und Persönlichkeit zur Erklärung des Gesamtproblemwertes im SDQ (Posttest 2, IG II) (PFK, n = 4; Kinder, n = 29)

Posttest 2 IG II	Prädiktorvariable	ANOVA	B	SE B	$\beta$	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	$\Delta R^2$
	<b>1. Schritt</b>						
	AVEM	F <sub>(1,27)</sub> = 12.619***	10.429	2.936	.564	.319 (.293)	
	<b>2. Schritt</b>						
	AVEM	F <sub>(1,26)</sub> = 6.811**	10.214	2.943	.533	.344 (.293)	.025
	B5T		-.139	.139	-.159		

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant

Die Tabelle 43 fasst die regressionsanalytischen Ergebnisse des abschließenden Messzeitpunktes zusammen. Im Gegensatz zu den vorherigen beiden Erhebungen zeigt sich für den Faktor Arbeitsbelastung (31,9 %) ein deutlich höherer Anteil aufgeklärter Varianz in der Beurteilung der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder. Dahingegen bleibt das Aufklärungspotenzial des Faktors Persönlichkeit mit 2,5 % vergleichbar gering.

Da die Variable Fachwissen für die Fachkräfte der IG II zum abschließenden Erhebungszeitpunkt konstant ist, ist eine Aufnahme dieser in das regressionsanalytische Modell nicht möglich. In der Folge kann eine weitere Aufklärung der Varianz über den Faktor Wissen nicht erfolgen. Dennoch liegt der Anteil erklärbarer Varianz für die beiden Faktoren Arbeitsbelastung und Persönlichkeit bei 34,4 % und ist damit deutlicher höher als zum zweiten Messzeitpunkt (13,5 %).

Auch hier werden die durch die Regressionsbeziehung beschriebenen Zusammenhänge signifikant bis hoch signifikant.

#### **4.3.3 Zusammenfassung und Diskussion**

Die zur Überprüfung der Hypothese 2 berechneten Pearson-Produkt-Moment-Korrelationen sowie Spearman-Rho-Koeffizienten haben Aufschluss darüber gegeben, inwiefern Zusammenhänge zwischen den Einzelskalen des SDQ und dem Fachwissen der pädagogischen Fachkräfte bestehen. Hierfür wurden die Zusammenhangsmaße sowohl für die IG I als auch für die IG II zu drei Messzeitpunkten bestimmt.

Für die erste Kohorte zeigten sich in der Prätestung lediglich geringe Zusammenhänge zwischen dem Fachwissen und der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder. Interessanterweise zeigte sich ein analoges Bild mit tendenziell schwächer werdenden Zusammenhängen nach den Grundlagen- und fachspezifischen Fortbildungen. Wohingegen sich nach der Interventionsmaßnahme „Coaching“ praktisch bedeutsamere Korrelationen von bis zu  $r_s = .307^*$  in der Subskala „Emotionale Probleme“ zeigen. Im Vergleich dazu konnten für die zweite Kohorte bereits zu Beginn des Erhebungszeitraumes praktisch bedeutsame und statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen dem Fachwissen und der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder festgestellt werden. Dieser fällt vor allem für Gesamtskala des SDQ sehr hoch aus ( $r_s = .563^{**}$ ) auf. Ebenso wie in der IG I werden auch in der IG II die Zusammenhänge nach der Interventionsmaßnahme „Fortbildung“ deutlich geringer. Eine Ausnahme bildet die Subskala „Emotionale Probleme“, die im Vergleich zur Prätestung erkennbar stärker mit dem Fachwissen korreliert ( $r_{s\ t1} = .343$ ;

$r_{s\ t2} = -.502^{**}$ ). Die Korrelationen legen die Vermutung nahe, dass die Fachkräfte zur Prätestung die emotionalen Probleme der Kinder deutlich auffälliger eingeschätzt haben als nach den fachspezifischen Fortbildungen. So ist davon auszugehen, dass ein höheres Wissensniveau der Fachkräfte im sozial-emotionalen Bereich zu einer unauffälligeren Einschätzung der Subskala „Emotionale Probleme“ führt.

Insgesamt lassen sich für die IG I im Mittel nur geringe Zusammenhänge feststellen, wohingegen die Korrelationen der IG II als schwach bis mäßig einzuschätzen sind. Weiterhin lässt sich für beide Teilstichproben keine eindeutige Entwicklung über die Zeit abbilden. Erwartete Anstiege der Zusammenhänge, die auf Effekte der Interventionsmaßnahmen schließen lassen könnten, sind nur partiell zu beobachten bzw. bleiben aus. Zudem sind die Teilstichproben nicht vergleichbar, da sich gegensätzliche Entwicklungstendenzen zeigen, die keine gesicherten Schlussfolgerungen zu lassen.

Damit die korrelativen Ergebnisse nachfolgend besser eingeordnet werden können, wurden in einem nächsten Analyseschritt multiple lineare Regressionsanalysen mit den Prädiktoren Fachwissen, Arbeitsbelastung und Persönlichkeit berechnet, um eine möglichst exakte Schätzgleichung der durchschnittlichen linearen Abhängigkeit der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder von den Determinanten auf Fachkraftebene zu bestimmen. So können die Stärke und Richtung des Einflusses der fachkraftbezogenen Prädiktoren auf die Beurteilung der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder untersucht werden. Zudem kommt ihnen im Gegensatz zu einfachen Korrelationsberechnungen eine erklärende Funktion zu.

Für die IG I können zum Prätest lediglich 13,6 % der Beurteilungsvarianz im Gesamtproblemwert des SDQ über die genannten Einflussfaktoren aufgeklärt werden. Wobei das Aufklärungspotenzial für das fachspezifische Wissen mit 1,6 % sehr gering ist. Im Vergleich wird für die IG II über den Prädiktor Fachwissen ein Anteil von 33,3 % zusätzlicher Varianz erklärt, sodass für den Prätest durch die Einflussfaktoren Persönlichkeit und Fachwissen ein wesentlicher Anteil von 44,4 % der Beurteilungsvarianz im Gesamtproblemwert des SDQ erklärt werden kann. Entsprechend liegt das Aufklärungspotenzial für die IG II 30 % über dem der IG I. Eine mögliche Ursache hierfür könnte in dem geringfügig höheren Wissensniveau der IG II zum Untersuchungsbeginn begründet sein. In diesem Zusammenhang ist für die zweite Erhebungswelle zu erwarten, dass aufgrund der Interventionsmaßnahme der Grundlagen- und fachspezifischen Fortbildungen das Aufklärungspotenzial des Fachwissens deutlich ansteigt. Vor diesem Hintergrund sei nochmals darauf verwiesen, dass das Wissens-

niveau der Fachkräfte der IG I nach den fachspezifischen Fortbildungen bei 90,8 % sowie für die IG II bei 85 % lag (siehe Kapitel 4.1.4, Tabelle 14).

Ebendiese positive Entwicklung spiegelt sich nicht ausschlaggebend in den regressionsanalytischen Befunden der Teilstichproben wider. Wenngleich sich für die IG I das Aufklärungspotenzial über den Faktor Fachwissen in Folge der Fortbildungsmaßnahmen erhöht hat, liegt es dennoch bei schwach zu beurteilenden 4,1 %. Demgegenüber sind die 22,4 % erklärter Varianz in der IG II als deutlich stärker zu interpretieren, sind aber dennoch 10,9 % geringer als zum Prätest. An dieser Stelle sei einschränkend erwähnt, dass es sich hierbei um einen Zufallseffekt handeln könnte, der der sehr geringen Stichprobengröße geschuldet ist. Zudem legen die Befunde eine deutlich höhere Kompetenz der Fachkräfte der IG II zum Untersuchungsbeginn nahe, was das Finden von additiven Effekten der Interventionsmaßnahmen deutlich erschwert.

In der Annahme, dass eventuell beobachtete Zuwächse des Aufklärungspotenzials für den Faktor Fachwissen auf die Interventionsmaßnahmen zurückführbar sind, wurde insbesondere für den abschließenden Messzeitpunkt der IG I ein Anstieg der erklärbaren Varianz erwartet.

Analog zu den vorherigen beiden Erhebungen zeigten sich auch hier für die Faktoren Arbeitsbelastung (5,3 %) sowie Persönlichkeit (0,3 %) nur sehr geringe Anteile zur Aufklärung der Beurteilungsvarianz der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder. Hingegen ist ein deutlicher Anstieg für den Faktor Fachwissen zu erkennen, der alleine 15,6 % der Gesamtvarianz aufklärt und zudem signifikant ist. Insgesamt werden damit durch die Einflussfaktoren Arbeitsbelastung, Persönlichkeit und Fachwissen 22,3 % der Varianz bei der Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder aufgeklärt. Dieser Anteil ist deutlich höher als zu den Prätestungen.

Da die Fachkräfte der IG II zwischen den Posttest 1- und den Posttest 2-Testungen keine weiteren Interventionen erhalten haben, könnte für den abschließenden Messzeitpunkt ein gleichbleibender bzw. tendenziell schwächerer Anteil der möglichen erklärbaren Varianz erwartet werden. Da die Variable Fachwissen für die Fachkräfte der IG II zum abschließenden Erhebungszeitpunkt konstant ist, ist eine Aufnahme dieser in das regressionsanalytische Modell nicht möglich. Somit bleibt eine Aufklärung und Vergleichbarkeit der Varianz über den Faktor Wissen für den abschließenden Messzeitpunkt aus. Aufgrund dessen kann an dieser Stelle nur darüber spekuliert werden, ob der Zuwachs erklärbarer Varianz der IG I zum dritten Erhebungszeitpunkt auf Effekte der Individualcoachings zurückgeführt werden kann, da eine Vergleichbarkeit zur IG II nicht gegeben ist. Jedoch ist anzunehmen, dass das Wissensniveau,

welches über die Fortbildungsteilnahme erreicht wurde, nicht entscheidend zur Varianzaufklärung beiträgt. Diese Annahme beruht auf der Beobachtung, dass das Wissensniveau der Fachkräfte beider Interventionsgruppen zum zweiten Messzeitpunkt den höchsten Stand erreicht hat, jedoch nicht den größten Anteil zur Varianzaufklärung beiträgt. Demgegenüber gleicht sich das fachspezifische Wissen der Fachkräfte zum abschließenden Erhebungszeitpunkt wieder dem Ausgangsniveau an, trägt aber in der Gesamtbetrachtung aller Messzeitpunkten den größten Aufklärungsanteil in der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder bei.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung kann die zu Beginn aufgestellte theoretische Annahme unterstützt werden, dass pädagogische Fachkräfte über ein unstrukturiertes, anwendungsbereites Fachwissen zu Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern verfügen. Aufgrund der Untersuchungsergebnisse, liegt die Vermutung nahe, dass weniger das reine theoretisch-fachspezifische Wissen einen Einfluss auf die Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung hat, sondern vielmehr die Balance zwischen fachspezifischem Wissen und habituell-reflektiertem Erfahrungswissen, welche durch eine Kombination aus Fortbildungen und Individualcoachings hergestellt werden kann.

Insgesamt ist festzustellen, dass sich über den gesamten Erhebungszeitraum durchaus praktisch und statistisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen dem Fachwissen pädagogischer Fachkräfte zur sozial-emotionalen Entwicklung und der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzen der betreuten Kinder gezeigt haben. Die stärksten Zusammenhänge des Fachwissen konnten mit den Subskalen „Emotionale Probleme“, „Probleme mit Gleichaltrigen“, „Prosoziales Verhalten“ und der Gesamtskala ermittelt werden. Unter den genannten Subskalen werden aus entwicklungspsychologischer Sicht die wesentlichsten Entwicklungsschritte der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung zusammengefasst.

Inwiefern die Inkonsistenzen der ermittelten Zusammenhänge über Effekte der Interventionsmaßnahmen erklärt werden können, kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Jedoch zeigen insbesondere die Ergebnisse der IG I, dass eine reine Wissensvermittlung durch Fortbildungen weniger effektiv zu sein scheint als deren zusätzliche Intensivierung durch Coachings.

Im Kontext des Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014; siehe Kapitel 1.2; Abbildung 1) bestätigen die Untersuchungsergebnisse, dass auf der Ebene der Disposition explizit, wissenschaftlich-theoretisches Wissen sowie implizit, reflektiertes Erfahrungswissen zusammenwirken. Die bloße Wissensvermittlung sowie deren Abrufbarkeit führen nicht zu einer

angemessenen Situationswahrnehmung und -analyse und in der Folge zu einer professionellen Handlungsbereitschaft und -planung aus der schließlich das konkrete Handeln resultiert. Vielmehr deuten die Untersuchungsergebnisse darauf hin, dass es auf der Ebene der Performanz zu einer Überlagerung der Wissensdimensionen kommt aus denen letztlich das praktisch-pädagogische und das wissenschaftlich-reflexive Handeln resultieren. Für eine zielführende Entwicklung dieses Überlagerungsprozesses scheint es durchaus gewinnbringend zu sein, die theoretische Wissensvermittlung praktisch zu begleiten, um die kurzfristig positiven Effekte der Fortbildungsmaßnahmen über die Zeit zu festigen und intensivieren, sodass folglich tatsächlich von einer Professionalisierung der Fachkräfte gesprochen werden kann.

#### **4.4 Zusammenhang zwischen der Qualität der Kindertageseinrichtung und der Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder**

Verhaltensauffälligkeiten in Form aggressiver Verhaltensweisen, Hyperaktivität oder Konzentrationsproblemen sind Diagnosen, die Fachkräfte für jedes vierte Kind anführen, wenn sie deren sozial-emotionale Kompetenzentwicklung einschätzen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Diese Einschätzungen resultieren nach Aussagen der pädagogischen Fachkräfte aus fehlenden Konzepten zum systematischen Umgang mit der Zielgruppe. In der Folge berichtet weniger als ein Drittel der pädagogischen Fachkräfte über ein strukturiertes Vorgehen bei der Annahme von Verhaltensauffälligkeiten. Dieses ist hauptsächlich durch individuelle Beobachtungen, deren Reflexion im Team, Elterngespräche sowie gegebenenfalls Unterstützung durch externe Fachkräfte gekennzeichnet. Standardisierte Instrumente finden nur selten Anwendung, da die Fachkräfte diesen mit Vorsicht und Skepsis gegenüberstehen. Dagegen werden gezielte Zuwendung, Verhaltenstrainings und Verstärkerprogramme als wirkungsvoll empfunden. Vor diesem Hintergrund erleben Fachkräfte sich selbst als kompetent in der pädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern, wenngleich ihrerseits der Wunsch nach thematischen Fortbildungen, Supervision und Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen, wie z. B. geringere Gruppengrößen, besteht (GEW, 2007; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Infolge dieser Selbsteinschätzungen pädagogischer Fachkräfte ergibt sich die nachfolgende Annahme:

*Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Qualität in Kindertageseinrichtungen und der Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung von Vorschulkindern.*

Die Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung erfolgt unter Berücksichtigung der Subskalen sowie der Gesamtskala des SDQ, mit dem Ziel möglichst genaue Aussagen über Zusammenhänge der Qualität der Kindertageseinrichtung und den Entwicklungsbereichen der sozial-emotionalen Entwicklung treffen zu können. Um die Aussagen zu präzisieren wird zudem die Qualität der Kindertageseinrichtung nach den Dimensionen „Interaktion“, „Räumlich-materielle Ausstattung“ sowie der Gesamtskala der KES-R betrachtet.

Es wird erwartet, dass die Qualität der Kindertageseinrichtung ein geeigneter Prädiktor zur Erklärung der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder ist. Um die Güte der Einschätzung der Kompetenzentwicklung durch die Kindergartenqualität näher zu spezifizieren, werden auf der Ebene der Fachkräfte zusätzlich die Prädiktoren Persönlichkeit und arbeitsbezogenes Belastungserleben in die Analyse einbezogen.

#### ***4.4.1 Zusammenhänge zwischen qualitativen Merkmalen der Kindertageseinrichtung und der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder***

Zur Überprüfung der Hypothese 3 wurden Pearson-Produkt-Moment-Korrelationen sowie Spearman-Rho-Koeffizienten berechnet. Die Tabellen 44, 45 sowie 46 und 47 zeigen die Zusammenhangsmuster zwischen den Einzelskalen des SDQ und den Dimensionen der Kindergartenqualität der Untersuchungsstichprobe IG I und IG II über den gesamten Untersuchungszeitraum.

**Tabelle 44:** Zusammenhangsmuster zwischen der Qualität der Kindertageseinrichtung und dem SDQ zu t<sub>1</sub> (PFK, n = 5; Kinder, n = 51)

Prätest IG I	Einzelskalen des SDQ	Dimensionen der KES-R		
		„Interaktion“ (Prozessqualität)	„Räumlich-materielle Ausstattung“ (Strukturqualität)	Gesamtskala
	Gesamtproblemwert	.140 <sup>1</sup> .225 <sup>2</sup>	.247 .284*	.187 .257
	Emotionale Probleme	.314* .334*	.607** .548**	.418* .419*
	Verhaltensauffälligkeiten	-.112 -.013	-.122 .002	-.119 -.057
	Hyperaktivität	.010 .139	.141 .157	.048 .144
	Probleme mit Gleichaltrigen	.105 .102	-.084 .039	.075 .117
	Prosoziales Verhalten	-.249 -.238	-.078 -.166	-.242 .239

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant;

<sup>1</sup> Pearson-Produkt-Moment-Korrelation

<sup>2</sup> Spearman-Rho-Korrelationskoeffizient

Wie der Tabelle 44 zu entnehmen ist, zeigen sich für die Prätestung der IG I lediglich geringe bis mäßige Zusammenhänge zwischen der Qualität der Kindertageseinrichtung und der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder. Ausnahmen bilden die Subskalen „Prosoziales Verhalten“ und „Emotionale Probleme“. Für die Skala „Prosoziales Verhalten“ lassen sich tendenziell höhere Korrelationen feststellen als für die übrigen Unterskalen, wenngleich diese auch schwach und statistisch nicht signifikant sind. In diesem Zusammenhang ist die Subskala „Emotionale Probleme“ hervorzuheben. Hier zeigen sich praktisch relevante und statistisch signifikante Zusammenhänge mit allen Dimensionsebenen der KES-R.



**Tabelle 45:** Zusammenhangsmuster zwischen der Qualität der Kindertageseinrichtung und dem SDQ zu t<sub>3</sub> (PFK, n = 5; Kinder, n = 51)

Posttest 2 IG I	<i><b>Einzelskalen des SDQ</b></i>	<b>Dimensionen der KES-R</b>		
		<i>„Interaktion“ (Prozessqualität)</i>	<i>„Räumlich-materielle Ausstattung“ (Strukturqualität)</i>	<i>Gesamtskala</i>
	<i>Gesamtproblemwert</i>	.279 <sup>*1</sup> .181 <sup>2</sup>	-.113 -.084	.007 -.038
	<i>Emotionale Probleme</i>	.170 .089	-.044 -.075	.176 .090
	<i>Verhaltensauffälligkeiten</i>	.283 <sup>*</sup> .249	.048 .026	-.001 -.056
	<i>Hyperaktivität</i>	.098 .064	-.257 -.256	-.191 -.147
	<i>Probleme mit Gleichaltrigen</i>	.291 <sup>*</sup> .175	.001 .076	.080 -.047
	<i>Prosoziales Verhalten</i>	.288 <sup>**</sup> .376 <sup>**</sup>	.153 .194	-.050 -.047

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant;

<sup>1</sup> Pearson-Produkt-Moment-Korrelation

<sup>2</sup> Spearman-Rho-Korrelationskoeffizient

Im Gegensatz zu den Ergebnissen der Prätestung zeigen die Resultate des Posttests 2 praktisch und statistisch bedeutsamere Zusammenhänge zwischen der Prozessqualität und den Subskalen „Verhaltensauffälligkeiten“ ( $r_s = .249$ ) und „Prosoziales Verhalten“ ( $r_s = .376^{**}$ ). Jedoch sind die Zusammenhänge für die genannten Skalen auf den Ebenen der Strukturqualität und der Gesamtskala lediglich schwach. Wenngleich die Einschätzung auf der Subskala „Emotionale Probleme“ in der Prätestung am höchsten mit den Qualitätsdimensionen der KES-R korrelierte, sind die Zusammenhänge im Posttest 2 sehr gering.

Interessanterweise lassen die positiven Korrelationen, die insbesondere zum Prätest und zum Posttest 2 auf der Dimensionsebene „Interaktion“ mit dem SDQ festzustellen sind, den Schluss zu, dass eine geringere Qualität der Kindertageseinrichtung mit einer auffälligeren Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung einhergeht. Die negativen Zusammenhänge, die überwiegend in der Dimension der „Räumlich-materiellen Ausstattung“ und der Gesamtskala der KES-R auftreten, legen die Vermutung nahe, dass eine hochwertige Qualität in diesen Bereichen mit einer weniger risikobehafteten Kompetenzeinschätzung der Kinder einhergeht. Jedoch zeigt sich über den Erhebungszeitraum keine Konstanz bzw. nachvollziehbare Entwicklung der berechneten Zusammenhangsmaße, sodass abschließend nicht geklärt werden kann, ob sich infolge der Interventionsmaßnahmen für die Kinder der IG I das

Risiko verringert als verhaltensauffällig eingeschätzt zu werden oder ob es sich um einen zufälligen Effekt handelt.

Insgesamt können für die IG I statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen der Qualität der Kindertageseinrichtung und der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung festgestellt werden.

Die nachfolgende Tabelle 46 fasst die Ergebnisse für die Prätestung der IG II zusammen. Es können lediglich geringe bis schwache Zusammenhänge zwischen der Qualität der Kindertageseinrichtung und der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder festgestellt werden. Ausnahmen bilden die Subskalen „Prosoziales Verhalten“ ( $r_s = .304$ ), „Probleme mit Gleichaltrigen“ ( $r_s = -.327$ ) und „Verhaltensauffälligkeiten“ ( $r_s = -.377^*$ ) im Zusammenhang mit der Prozessqualität. Deutlich stärkere Zusammenhänge zeigen sich für die Subskalen „Probleme mit Gleichaltrigen“ ( $r_s = .482^{**}$ ) und „Emotionale Probleme“ ( $r_s = .507^{**}$ ) mit der räumlich-materiellen Ausstattung. Für diese Skalen lassen sich tendenziell höhere Korrelationen feststellen als für die übrigen Unterskalen, wenngleich diese auch nur als mäßig einzuschätzen sind.

**Tabelle 46:** Zusammenhangsmuster zwischen der Qualität der Kindertageseinrichtung und dem SDQ zu  $t_1$  (PFK,  $n = 4$ ; Kinder,  $n = 29$ )

	<i><b>Einzelskalen des SDQ</b></i>	<b>Dimensionen der KES-R</b>		
		<i>„Interaktion“ (Prozessqualität)</i>	<i>„Räumlich-materielle Ausstattung“ (Strukturqualität)</i>	<i>Gesamtskala</i>
Prätest IG II	<i>Gesamtproblemwert</i>	.066 <sup>1</sup> -.201 <sup>2</sup>	.185 .446*	.260 .437*
	<i>Emotionale Probleme</i>	.321 .212	.183 .507**	.178 .340
	<i>Verhaltensauffälligkeiten</i>	-.221 -.377*	-.106 -.042	.007 .079
	<i>Hyperaktivität</i>	.003 -.149	.200 .217	.230 .257
	<i>Probleme mit Gleichaltrigen</i>	-.032 -.327	.118 .482**	.230 .514**
	<i>Prosoziales Verhalten</i>	.368* .304	.086 .125	-.012 -.013

Anmerkung: \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ ; n.s. = nicht signifikant;

<sup>1</sup> Pearson-Produkt-Moment-Korrelation

<sup>2</sup> Spearman-Rho-Korrelationskoeffizient

Der Tabelle 47 ist zu entnehmen, dass für die abschließende Erhebungswelle nur schwache sowie tendenziell geringere Zusammenhänge wie zum Prätest berichtet werden können. Wenngleich die Subskalen „Prosoziales Verhalten“ ( $r_{s1} = .304$ ;  $r_{s2} = .043$ ), „Probleme mit Gleichaltrigen“ ( $r_{s1} = -.327$ ;  $r_{s2} = -.082$ ) und „Verhaltensauffälligkeiten“ ( $r_{s1} = -.377^*$ ;  $r_{s2} = -.035$ ) in der Prätestung die stärksten Zusammenhänge mit den Qualitätsdimensionen der KES-R aufwiesen, fallen diese im Posttest 2 deutlich schwächer aus.

Jedoch scheint es interessant die positiven bzw. negativen Korrelationen stärker zu berücksichtigen. Die positiven Korrelationen, die über den gesamten Erhebungszeitraum vorwiegend auf der Dimensionsebene „Räumlich-materielle Ausstattung“ und der Gesamtskala der KES-R mit den Subskalen des SDQ festzustellen sind, lassen den Schluss zu, dass eine geringere Qualität der Kindertageseinrichtung in diesen Bereichen mit einer auffälligeren Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung einhergeht. Die negativen Zusammenhänge, die mit der Dimension „Interaktion“ bestehen, legen die Vermutung nahe, dass eine hochwertige Prozessqualität mit einer weniger risikobehafteten Kompetenzeinschätzung der Kinder einhergeht. Jedoch zeigt sich auch hier keine Konstanz bzw. nachvollziehbare Entwicklung der berechneten Zusammenhangsmaße, sodass abschließend nicht geklärt werden kann, ob sich infolge der Fortbildungen für die Kinder der IG II das Risiko verringert als verhaltensauffällig eingeschätzt zu werden oder ob es sich um einen zufälligen Effekt handelt. Insgesamt können für die IG II keine praktisch bedeutsamen und statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen der Qualität der Kindertageseinrichtung und der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung festgestellt werden.

**Tabelle 47:** Zusammenhangsmuster zwischen der Qualität der Kindertageseinrichtung und dem SDQ zu t<sub>3</sub> (PFK, n = 4; Kinder, n = 29)

Posttest 2 IG II	<i><b>Einzelskalen des SDQ</b></i>	<b>Dimensionen der KES-R</b>		
		<i>„Interaktion“ (Prozessqualität)</i>	<i>„Räumlich-materielle Ausstattung“ (Strukturqualität)</i>	<i>Gesamtskala</i>
	<i>Gesamtproblemwert</i>	-.145 <sup>1</sup> -.204 <sup>2</sup>	.123 .176	.126 .097
	<i>Emotionale Probleme</i>	-.234 -.316	.035 .137	.018 .009
	<i>Verhaltensauffälligkeiten</i>	-.031 -.035	.054 .086	.078 .056
	<i>Hyperaktivität</i>	-.169 -.113	.065 .129	.096 .123
	<i>Probleme mit Gleichaltrigen</i>	.048 -.082	.345 .380*	.289 .271
	<i>Prosoziales Verhalten</i>	.116 .043	.112 .076	.021 .017

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant;

<sup>1</sup>Pearson-Produkt-Moment-Korrelation

<sup>2</sup>Spearman-Rho-Korrelationskoeffizient

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die berechneten Korrelationen für beide Teilstichproben überwiegend nicht signifikant werden, da die Datenbasis in den Teilstichproben sehr gering ist. Aus diesem Grund scheint Spearmans-Rho ( $r_s$ ) das geeignetere Zusammenhangsmaß zu sein und wurde im Vorangegangenen berichtet. Dennoch sind die Befunde mit Vorsicht zu interpretieren.

#### 4.4.2 *Prädiktive Zusammenhänge zwischen der Qualität der Kindertageseinrichtung und der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder*

Zur genaueren Überprüfung der Relevanz der Kindergartenqualität als Erklärungsvariable für die Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder werden Regressionsanalysen mit den zusätzlichen Prädiktorvariablen Persönlichkeit und arbeitsbezogenes Belastungserleben berechnet. Es wird erwartet, dass über die Prädiktoren auf Fachkräftebene ein erheblicher Anteil der Varianz in der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung aufgeklärt werden kann. Um festzustellen, ob die fachkraftbezogenen Prädiktoren Kindergartenqualität, Arbeitsbelastung und Persönlichkeit einen Beitrag zur Erklärung der Varianz bei der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder liefern, werden wiederum Regressionsanalysen mit allen drei Indikatoren berechnet. Wie im Vorangegangenen wurden die Kriterien zur Aufnahme (PIN) bzw. Ausschluss (POUT) einer

der unabhängigen Variablen größtmöglich gewählt, um deren Varianzaufklärungspotenzial ermitteln zu können. Die Reihenfolge der Aufnahme in das Regressionsmodell lässt die Bedeutsamkeit des Einflussfaktors, also den höchsten Zusammenhang, erkennen. Um der Problematik einer bestehenden Multikollinearität entgegenzuwirken, wird eine Reihe von Regressionsanalysen durchgeführt, bei denen jede Variable einmal an jeder Stelle des Modells berechnet wird.

Da es sich um mehrere Regressionskoeffizienten handelt, werden als statistische Prüfgrößen der B-Wert, der standardisierte Beta-Wert ( $\beta$ ) und der Anstieg erklärbarer Varianz durch die zugefügte Prädiktorvariable ( $\Delta R^2$ ) angegeben (Backhaus et al., 2000).

Die regressionsanalytischen Ergebnisse werden getrennt nach Interventionsgruppen und Messzeitpunkten dargestellt.

#### 4.4.2.1 Varianzaufklärung in Interventionsgruppe I

Die regressionsanalytischen Befunde für den Prätest der IG I zeigt die Tabelle 48.

**Tabelle 48:** Zusammenfassung der multiplen Regression mit den Prädiktorvariablen Arbeitsbelastung, Persönlichkeit und Kitaqualität zur Erklärung des Gesamtproblemwertes im SDQ (Prätest, IG I) (PFK,  $n = 5$ ; Kinder,  $n = 51$ )

Prätest IG I	Prädiktorvariable	ANOVA	B	SE B	β	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	ΔR <sup>2</sup>
	1. Schritt						
	AVEM	F <sub>(1,37)</sub> = 4.210 *	2.767	1.348	.320	.102 (.078)	
	2. Schritt						
	AVEM	F <sub>(1,36)</sub> = 2.447	2.428	1.411	.281	.120 (.071)	.017
	B5T		-.041	.048	-.138		
	3. Schritt						
	AVEM	F <sub>(1,35)</sub> = 1.836	5.482	4.017	.633	.136 (.062)	.016
	B5T		-.009	.063	-.030		
	Kitaqualität		-3.070	3.778	-.362		

Anmerkung: \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ ; n.s. = nicht signifikant

Wie den Ergebnissen zu entnehmen ist (siehe Tabelle 48), wurde als erster Faktor die Arbeitsbelastung in die Regressionsgleichung aufgenommen. Sie erklärt alleine einen Anteil von 10,2 % der Beurteilungsvarianz ( $p \leq .05$ ). Der zweite Faktor in der Regressionsgleichung ist die Persönlichkeit, durch deren Aufnahme ein Anteil von 1,7 % zusätzlicher Varianz erklärt werden kann. Im dritten Schritt wird schließlich die Qualität der Kindertageseinrichtung auf-

genommen. Allerdings ist dadurch lediglich eine zusätzlich Varianzaufklärung von 1,6 % möglich. Insgesamt wird für den Prätest durch die Einflussfaktoren Arbeitsbelastung, Persönlichkeit und Kindergartenqualität lediglich ein Anteil von 13,6 % der Beurteilungsvarianz im Gesamtproblemwert des SDQ erklärt.

Die durch die Regressionsbeziehung beschriebenen Zusammenhänge werden nicht signifikant.

Im Gegensatz zum Prätest ist für den Posttest 2 zu erwarten, dass aufgrund der zwischenzeitlich durchgeführten Interventionsmaßnahmen, in Form der Grundlagen- und fachspezifischen Fortbildungen sowie des Coachings das Aufklärungspotenzial über den Faktor Kindergartenqualität deutlich ansteigt.

**Tabelle 49:** Zusammenfassung der multiplen Regression mit den Prädiktorvariablen Arbeitsbelastung, Persönlichkeit und Kitaqualität zur Erklärung des Gesamtproblemwertes im SDQ (Posttest 2, IG I) (PFK, n = 5; Kinder, n = 51)

Posttest 2 IG I	Prädiktorvariable	ANOVA	B	SE B	B	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	ΔR <sup>2</sup>
	1. Schritt						
	AVEM	F <sub>(1,37)</sub> = 2.084	2.642	1.830	.231	.053 (.028)	
	2. Schritt						
	AVEM	F <sub>(1,36)</sub> = 1.076	2.454	1.932	.214	.056 (.004)	.003
	B5T		-.023	.066	-.058		
	3. Schritt						
	AVEM	F <sub>(1,35)</sub> = 3.343 <sup>*</sup>	10.874	3.553	.950	.223 (.156)	.166
	B5T		.332	.143	.843		
	Kitaqualität		-21.074	7.701	-1.070		

Anmerkung: \* $p \leq .05$ ; \*\* $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ ; n.s. = nicht signifikant

Die Tabelle 49 fasst die regressionsanalytischen Ergebnisse des Posttests 2 zusammen. Analog zu der vorherigen Erhebung zeigen sich auch hier für die Faktoren Arbeitsbelastung (5,3 %) sowie Persönlichkeit (0,3 %) nur sehr geringe Anteile zur Aufklärung der Beurteilungsvarianz der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder. Hingegen ist ein deutlicher Anstieg für den Faktor Kindergartenqualität zu erkennen, der alleine 16,6 % der Gesamtvarianz aufklärt und zudem signifikant ist. Insgesamt werden damit durch die Einflussfaktoren Arbeitsbelastung, Persönlichkeit und Qualität der Kindertageseinrichtung 22,3 % der Varianz bei der Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder aufgeklärt.

#### 4.4.2.2 Varianzaufklärung in Interventionsgruppe II

Entsprechend dem bisherigen Vorgehen werden auch für die zweite Kohorte Regressionsanalysen mit den drei fachkraftbezogenen Prädiktoren Arbeitsbelastung, Persönlichkeit und Qualität der Kindertageseinrichtung berechnet, um festzustellen, ob diese einen Beitrag zur Erklärung der Varianz in der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder liefern.

Der Tabelle 50 sind die regressionsanalytischen Befunde des Prätests zu entnehmen. Aufgrund dessen, dass das arbeitsbezogene Belastungserleben für die Fachkräfte der IG II zu Beginn der Erhebungen konstant war, kann dieses für die Analyse der Prätestung nicht berücksichtigt werden. In der Folge wurde als erster Faktor die Persönlichkeit in die Regressionsgleichung aufgenommen. Sie erklärt alleine einen Anteil von 10,7 % der Beurteilungsvarianz. Der zweite Faktor in der Regressionsgleichung ist die Qualität der Kindertageseinrichtung, durch deren Aufnahme ein Anteil von 1,4 % zusätzlicher Varianz erklärt werden kann. Insgesamt wird für den Prätest durch die Einflussfaktoren Persönlichkeit und Kitaqualität lediglich ein Anteil von 12,2 % der Beurteilungsvarianz im Gesamtproblemwert des SDQ erklärt. Zudem werden die durch die Regressionsbeziehung beschriebenen Zusammenhänge nicht signifikant.

**Tabelle 50:** Zusammenfassung der multiplen Regression mit den Prädiktorvariablen Persönlichkeit und Kitaqualität zur Erklärung des Gesamtproblemwertes im SDQ (Prätest, IG II) (PFK, n = 4; Kinder, n = 29)

Prätest IG II	Prädiktorvariable	ANOVA	B	SE B	B	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	ΔR <sup>2</sup>
	<b>1. Schritt</b>						
	B5T	F <sub>(1,27)</sub> = 3.245	-.196	.109	-.328	.107 (.074)	
	<b>2. Schritt</b>						
	B5T		-.158	.125	-.264	.122 (.054)	.014
	Kitaqualität	F <sub>(1,26)</sub> = 1.801	2.641	4.044	.136		

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant

Im Vergleich zum Prätest ist für den Posttest 2 zu erwarten, dass aufgrund der zwischenzeitlich durchgeführten Grundlagen- und fachspezifischen Fortbildungen die Variable Kindergartenqualität einen größeren Anteil zur Varianzerklärung beiträgt.

**Tabelle 51:** Zusammenfassung der multiplen Regression mit den Prädiktorvariablen Arbeitsbelastung, Persönlichkeit und Kitaqualität zur Erklärung des Gesamtproblemwertes im SDQ (Posttest 2, IG II) (PFK, n = 4; Kinder, n = 29)

Posttest 2   G I	Prädiktorvariable	ANOVA	B	SE B	β	R <sup>2</sup> (korr. R <sup>2</sup> )	ΔR <sup>2</sup>
	1. Schritt						
	AVEM	F <sub>(1;27)</sub> = 12.619 <sup>***</sup>	10.429	2.936	.564	.319 (.293)	
	2. Schritt						
	AVEM	F <sub>(1;26)</sub> = 6.811 <sup>**</sup>	10.214	2.943	.553	.344 (.293)	.025
	B5T		-.139	.139	-.159		
	3. Schritt						
	AVEM	F <sub>(1;25)</sub> = 6.990 <sup>***</sup>	24.727	6.945	1.338	.456 (.391)	.112
	B5T		3.821	1.747	4.386		
	Kitaqualität		61.039	26.853	4.568		

Anmerkung: \*p ≤ .05; \*\*p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001; n.s. = nicht signifikant

Die Tabelle 51 fasst die regressionsanalytischen Ergebnisse des Posttests 2 zusammen. Im Gegensatz zu der vorherigen Erhebung zeigt sich für den Faktor Arbeitsbelastung (31,9 %) ein wesentlicher Anteil zur Aufklärung der Beurteilungsvarianz der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder. Dahingegen ist der Einfluss der Persönlichkeit (0,3 %) nur sehr gering einzuschätzen. Hingegen ist ein deutlicher Anstieg für den Faktor Kindergartenqualität zu erkennen, der alleine 11,2 % der Gesamtvarianz aufklärt und zudem signifikant ist. Insgesamt werden damit durch die Einflussfaktoren Arbeitsbelastung, Persönlichkeit und Qualität der Kindertageseinrichtung 45,6 % der Varianz bei der Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder aufgeklärt.

#### 4.4.3 Zusammenfassung und Diskussion

Die zur Überprüfung der Hypothese 3 berechneten Pearson-Produkt-Moment-Korrelationen sowie Spearman-Rho-Koeffizienten haben Aufschluss darüber gegeben, inwiefern Zusammenhänge zwischen den Einzelskalen des SDQ und der Qualität der Kindertageseinrichtung bestehen. Hierfür wurden Zusammenhangsmaße sowohl für die IG I als auch für die IG II im Prätest-Posttest 2-Vergleich bestimmt.

Für die erste Kohorte zeigen sich in der Prätestung lediglich geringe Zusammenhänge zwischen der Kitaqualität und der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder. Ausnahmen bilden die Subskalen „Prosoziales Verhalten“ und „Emotionale Probleme“. Insbesondere die Subskala „Emotionale Probleme“ sticht hervor, da sich hier praktisch



relevante und signifikante Zusammenhänge auf allen Dimensionsebenen der KES-R zeigen. Wie erwartet, lassen sich zum abschließenden Messzeitpunkt, nach den Interventionsmaßnahmen, statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen der Prozessqualität und den Subskalen „Verhaltensauffälligkeiten“ ( $r_{t3} = .283^*$ ), „Probleme mit Gleichaltrigen“ ( $r_{t3} = .291^*$ ), „Prosoziales Verhalten“ ( $r_{t3} = .288^{**}$ ) und dem Gesamtproblemwert ( $r_{t3} = .279^*$ ) feststellen. Jedoch sind die Zusammenhänge für die genannten Skalen auf den Ebenen der Strukturqualität und der Gesamtskala lediglich schwach. Möglicherweise können die positiven Entwicklungstendenzen für die Dimension „Interaktion“ auf Effekte der Fortbildungs- und Coachingmaßnahmen zurückgeführt werden.

Im Vergleich lassen sich für die IG II zu Beginn der Erhebungen lediglich geringe bis schwache Zusammenhänge zwischen der Qualität der Kindertageseinrichtung und der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder feststellen. Ausnahmen bilden auch hier die Subskalen „Prosoziales Verhalten“ ( $r_{t1} = .368^*$ ) und „Emotionale Probleme“ ( $r_{t1} = .321$ ) im Zusammenhang mit der Prozessqualität. Für diese Skalen lassen sich tendenziell höhere Korrelationen feststellen als für die übrigen Unterskalen, wenngleich diese auch nur als mäßig einzuschätzen sind. Für den abschließenden Messzeitpunkt der IG II können lediglich ebenso schwache sowie tendenziell geringere Zusammenhänge wie zum Prätest berichtet werden. Interessanterweise zeigen sich für die zweite Kohorte die positiven Entwicklungstendenzen auf der Dimensionsebene „Interaktion“ nicht, sodass die vorherige Annahme der positiven Effekte in Folge der Interventionsmaßnahmen auf Effekte der Coachings eingeschränkt werden muss, da diese lediglich die Fachkräfte in der IG I erhalten haben.

Insgesamt können sowohl für die IG I als auch für die IG II überwiegend keine praktisch und statistisch bedeutsamen Zusammenhänge zwischen der Qualität der Kindertageseinrichtung und der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung festgestellt werden. Zudem zeigt sich über den Erhebungszeitraum keine Konstanz bzw. stringent nachvollziehbare Entwicklung der berechneten Zusammenhangsmaße innerhalb der Teilstichproben. Erwartete Anstiege der Zusammenhänge, die auf Effekte der Interventionsmaßnahmen schließen lassen könnten, sind partiell zu beobachten. Diese lassen durch eine Vergleichbarkeit beider Teilstichproben, trotz mäßiger Korrelationen, gesichertere Schlussfolgerungen zu.

Damit die Korrelationsergebnisse nachfolgend besser eingeordnet werden können, wurden in einem nächsten Analyseschritt multiple lineare Regressionsanalysen berechnet, um eine möglichst exakte Schätzgleichung der durchschnittlichen linearen Abhängigkeit der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder von den Determinanten auf Fachkräfteebene

zu bestimmen. So können die Stärke und Richtung des Einflusses der fachkraftbezogenen Prädiktoren auf die Beurteilung der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder untersucht werden und ihnen kommt – im Gegensatz zu einfachen Korrelationsberechnungen – eine erklärende Funktion zu. Folglich wurden Regressionsanalysen mit den Prädiktoren Qualität der Kindertageseinrichtung, Arbeitsbelastung und Persönlichkeit berechnet.

Für die IG I können für den Prätest lediglich 13,6 % der Beurteilungsvarianz im Gesamtproblemwert des SDQ über die genannten Einflussfaktoren aufgeklärt werden. Dabei ist das Aufklärungspotenzial der Kitaqualität mit 1,6 % sehr gering zu beurteilen ist. Im Vergleich wird für die IG II über den Prädiktor Kitaqualität ein ebenso geringer Anteil von 1,4 % zusätzlicher Varianz erklärt, sodass für den Prätest durch die Einflussfaktoren Persönlichkeit und Kitaqualität ein Anteil von nur 12,2 % der Beurteilungsvarianz im Gesamtproblemwert des SDQ erklärt werden kann. Entsprechend liegt das Aufklärungspotenzial für beide Interventionsgruppen auf einem ähnlich niedrigen Niveau. Dieses war aufgrund der nahezu identischen Ausgangswerte für beide Teilstichproben anzunehmen. In diesem Zusammenhang ist für die abschließende Erhebungswelle der IG I zu erwarten, dass aufgrund der Interventionsmaßnahmen der Grundlagen- und fachspezifischen Fortbildungen sowie der Coachings das Aufklärungspotenzial über die Kitaqualität deutlich ansteigt.

Ebendiese erwartete positive Entwicklung spiegelt sich eindeutig in den regressionsanalytischen Befunden für die IG I wider. Wenngleich sich für die IG I das Gesamtaufklärungspotenzial über die Zeit um lediglich 8,7 % erhöht hat, entfällt ein wesentlicher Anteil erklärbarer Varianz auf die Qualität der Kindertageseinrichtung (16,6 %), die sich in Folge der Interventionsmaßnahmen um das 10-fache erhöht hat. Demgegenüber hat sich das Gesamtaufklärungspotenzial desselben Einflussfaktors in der IG II immens erhöht (45,6 %), wobei der wesentlichste Anteil auf das Belastungserleben (31,9 %) entfällt. Dennoch hat sich auch hier der Anteil erklärbarer Varianz über die Kitaqualität verachtfacht, liegt mit 11,2 % jedoch deutlich unter dem Aufklärungsanteil der IG I (16,6 %). Da die Fachkräfte der IG II zwischen den Prä-Post 2-Testungen lediglich die Intervention der Fortbildungen unter Ausschluss der Coachings erhalten haben, konnte dieser Befund für den abschließenden Messzeitpunkt erwartet werden.

Unter Berücksichtigung des Ausgangsniveaus der Qualität der Kindertageseinrichtung ist eine Vergleichbarkeit beider Teilstichproben gegeben, sodass an dieser Stelle davon ausgegangen werden kann, dass ein wesentlicher Anteil erklärbarer Varianz zum letzten Erhebungszeitpunkt auf Effekte der Interventionsmaßnahmen zurückführbar ist. Diese Annahme beruht auf

der Beobachtung, dass die Qualität der Kindertageseinrichtung und entsprechend auch das Aufklärungspotenzial zu Beginn der Untersuchung auf einem nahezu identischen Ausgangsniveau lagen. Zwischen den Prä-Post 2-Testungen haben die Fachkräfte beider Teilstichproben Interventionen in Form von Grundlagen- und fachspezifischen Fortbildungen sowie die IG I zusätzliche Coachings erhalten. In der Folge ist zu beobachten, dass sich sowohl die Qualität der Kindertageseinrichtung in beiden Kohorten deutlich verbessert hat (siehe Kapitel 4.1.5) als auch der Anteil erklärter Varianz in der Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder größer geworden ist. Zudem ist insbesondere für die Fachkräfte der IG I zu beobachten, dass die Zusammenhänge zwischen der Prozessqualität und der Kompetenzeinschätzung über die Zeit stärker geworden sind, was darauf hindeutet, dass das höhere Aufklärungspotenzial in der IG I im Gegensatz zur IG II durch die zusätzlichen Coachings begründet werden kann. Vor dem Hintergrund dieser Befunde kann die Tatsache, dass nach mehrheitlichen Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen systematische Konzepte zur Arbeit mit der Zielgruppe von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten fehlen, bestätigt werden. Obgleich sich pädagogische Fachkräfte in ihrer Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern kompetent fühlen, besteht ihrerseits der Wunsch nach thematischen Fortbildungen, Supervision und Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen, wie z. B. geringere Gruppengrößen (GEW, 2007; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Aufgrund dieser Selbsteinschätzungen pädagogischer Fachkräfte ließ sich die Annahme ableiten, dass ein Zusammenhang zwischen der Qualität in Kindertageseinrichtungen und der Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung von Vorschulkindern besteht. Diese konnte anhand der dargestellten Untersuchungsergebnisse insofern bestätigt werden, als dass die Qualität der Kindertageseinrichtung als mehrdimensionaler Gegenstandsbereich betrachtet wurde. An diesem Punkt sei wiederum auf das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) verwiesen, dessen Erweiterung um die qualitativen Aspekte von Kindertageseinrichtungen zeigt, dass die äußeren Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren die Disposition und Performanz pädagogischer Fachkräfte beeinflussen. Dementsprechend wirken insbesondere struktur- sowie orientierungsqualitative Merkmale als exogene Einflussfaktoren auf die Handlungskompetenz pädagogischer Fachkräfte. Eben dieser Einfluss konnte mithilfe der Untersuchungsergebnisse nachgewiesen werden, was aufgrund bzw. infolge der fachkraftbezogenen Interventionsmaßnahmen zu erwarten war. Darauf basierend wurde vordergründig angenommen, dass sich ein Zusammenhang bzw. eine Veränderung über die Zeit hinsichtlich der Prozessqualität zeigt. Im pädagogischen Alltag sind die Fachkräfte mit hohen körperlichen Belas-

tungen und emotionalen Anforderungen konfrontiert. Kinder, deren Verhaltensweisen nicht den Normvorstellungen der Fachkräfte entsprechen, erhöhen diese Herausforderungen, oft bis an die Belastungsgrenze. Wenngleich eine Vielzahl von Handreichungen und Praxisempfehlungen für die pädagogische Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern im Vorschulbereich existieren, fehlen evidenzbasierte Konzepte, die eine Orientierung für das pädagogische Alltagshandeln bieten, weitestgehend. Insbesondere vor dem Hintergrund des Inklusionsgedankens sind wissenschaftlich basierte Orientierungen bedeutsam, damit Kinder mit ihren individuellen Besonderheiten qualitativ hochwertig von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen begleitet und unterstützt werden können (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Im Rahmen des „KOMPASS“-Projektes wurde dieser Rahmen in Form von Fortbildungen und Coachings gegeben und zeigt – wie erwartet – kurzfristig positive Entwicklungstendenzen hinsichtlich der prozessqualitativen Aspekte. Unter Berücksichtigung dieser Erkenntnisse, sei darauf hingewiesen, dass sich stärkere Zusammenhänge zwischen der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder und der Qualität der Kindertageseinrichtung zeigten, als sich diese auf ein überdurchschnittliches bis hohes Niveau entwickelten. Das auch hier Einflüsse der Wissensfacetten und folglich Handlungspotenziale, Motivation sowie Situationswahrnehmung und -analyse der pädagogischen Fachkräfte einfließen, ist nicht auszuschließen. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Professionalisierungsdebatte, die nicht zuletzt aus dem mehrdimensionalen und facettenreichen Gegenstandsbereich der Qualität in Kindertageseinrichtungen resultiert, an zunehmender Bedeutung.

#### **4.5 Zusammenfassender Überblick und Integration der Ergebnisse**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst und vor dem Hintergrund der Professionalisierungsdebatte in der Frühpädagogik sowie den bisherigen Befunden der frühpädagogischen Forschung interpretiert und integriert.

In einem *ersten deskriptivstatistischen Analyseschritt* wurden die Ergebnisse der beschriebenen Untersuchungsinstrumente übersichtlich dargestellt und geordnet. Somit ist es möglich erste Aussagen über Merkmalszusammenhänge der fachkraftbezogenen Indikatoren sowie der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder zu treffen, ohne dabei Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu überprüfen.

1. Die Persönlichkeit der pädagogischen Fachkräfte ist tendenziell durch eine hohe Belastbarkeit geprägt. Sie neigen nicht zu übermäßiger Unruhe, Nervosität oder Ängstlichkeit

und können Stress und Druck gut kompensieren. Zudem sind sie im sozialen Umgang gesellig und unternehmungslustig, durchaus höflich und diplomatisch. Gegenüber Neuem sind sie durchschnittlich stark aufgeschlossen, ihre Arbeitshaltung ist ebenfalls als durchschnittlich ordentlich und gewissenhaft zu beschreiben.

2. Für die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster zeigt sich in der Gesamtbeurteilung der Stichprobe ein ausgeglichenes Verhältnis. Insgesamt ist ein Drittel der neun pädagogischen Fachkräfte ( $n = 3$ ) einem Risikomuster des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens zuzuordnen. Diese Fachkräfte sind Bezugsfachkräfte für  $n = 22$  Kinder. Dementsprechend zeigen zwei Drittel der pädagogischen Fachkräfte ( $n = 6$ ) ein gesundheitsförderliches arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Diese Fachkräfte betreuen insgesamt  $n = 58$  Kinder. Ebenso wie bei der Betrachtung der Teilstichproben zeigt sich auch hier, dass die „unbelasteten“ Fachkräfte im Mittel 2,3 Kinder mehr betreuen als ihre „belasteten“ Kolleginnen und Kollegen. Weiterhin ist es interessant, dass lediglich eine Fachkraft ihr arbeitsbezogenes Belastungserleben über die Zeit positiv verändern konnte. Demgegenüber zeigen zwei Fachkräfte ein gleichbleibendes Belastungsempfinden, sechs pädagogische Fachkräfte geben sogar eine deutlich negative Entwicklungstendenz an. Hierbei entfallen jeweils drei der pädagogischen Fachkräfte auf die beiden Untersuchungsgruppen, sodass diese Veränderungen allenfalls Effekte der Fortbildungen sein können oder aber unabhängig von Interventionsmaßnahmen sind.
3. Der Wissensstand der Fachkräfte über die sozial-emotionale Entwicklung und dabei auftretende Probleme ist in beiden Interventionsgruppen zu Beginn der Erhebungen durchschnittlich. Durch die Teilnahme an den bereichsspezifischen Fortbildungen zur sozial-emotionalen Entwicklung konnte das Wissen – ebenfalls in beiden Interventionsgruppen – deutlich gesteigert werden. Insgesamt haben die Interventionsmaßnahmen in beiden Teilstichproben somit zu einer hoch signifikanten Verbesserung des fachspezifischen Wissens über die Zeit geführt ( $p = .000$ ). Interessanterweise gelang es den Fachkräften der IG I aber nicht, ihr höheres Wissensniveau nach den Fortbildungen aufrecht zu erhalten.
4. Ebenso wie das Fachwissen ist auch die Qualität der Kindertageseinrichtungen in beiden Interventionsgruppen zum ersten Erhebungszeitpunkt nahezu identisch. Über den gesamten Untersuchungszeitraum entwickelte sich die Gesamt-, Prozess- und Strukturqualität der Kindertageseinrichtungen signifikant positiv, sowohl auf der Individualebene als auch

auf der Ebene der Untersuchungsgruppe (Prozessqualität,  $p = .010$ ; Strukturqualität,  $p = .016$ ; Gesamtskala,  $p = .000$ ). Während die IG I ihr gutes anfängliches Qualitätsniveau in den Dimensionen „Prozessqualität“ und „Gesamtskala“ um durchschnittlich eine Skalenstufe erhöhen konnte, entwickelten die Fachkräfte der IG II die Qualität ihrer Kindertageseinrichtungen in allen drei Dimensionen um zwei Qualitätsstufen weiter, sodass sie sich im oberen Drittel der Qualitätsanforderungen an Kindertageseinrichtungen befinden.

5. Für die zuvor skizzierten fachkraftbezogenen Indikatoren lassen sich praktisch bedeutsame Zusammenhänge ermitteln. Interessanterweise hängt die Persönlichkeit sehr stark negativ mit dem Wissen der Fachkräfte zusammen. Das lässt den Schluss zu, dass Fachkräfte mit einer ausgeglichenen Persönlichkeit ein höheres Wissensniveau aufweisen bzw. weniger gut balancierte Fachkräfte über ein tendenziell schwächeres Fachwissen verfügen. Dieser Zusammenhang wird aber über die Zeit und mit dem Durchlaufen der Interventionsmaßnahmen schwächer ( $r_{t1} = -.753^*$ ;  $r_{t2} = -.580$ ;  $r_{t3} = -.356$ ). Zudem wird bei der Betrachtung beider Teilstichproben deutlich, dass der stärkste Zusammenhang zwischen der Persönlichkeit und der Qualität der Kindertageseinrichtung besteht. Es liegt die Vermutung nahe, dass sich dieser Befund einerseits aus der gruppenspezifischen Betrachtungsweise der Qualität der Kindertageseinrichtung ergibt. Somit erhalten die Bewertungen der „Interaktion“ und „Räumlich-materiellen Ausstattung“ eine stärkere fachkraftspezifische Gewichtung. Dementsprechend wird der persönliche Einfluss stärker berücksichtigt als bei der Gesamtanalyse der Kindertageseinrichtung. Andererseits wurde die Persönlichkeit der Fachkräfte über Komponenten der Belastbarkeit, soziale Umgangsformen und Arbeitshaltung erhoben, die ebenso latente Bewertungskriterien der Qualität in Kindertageseinrichtungen darstellen, d. h., die hohen Zusammenhänge könnten auch Ausdruck partieller Überschneidungen der erhobenen Konstrukte sein.

In der Gesamtbetrachtung aller Indikatoren lassen sich die stärksten Zusammenhänge zwischen der Persönlichkeit, dem Fachwissen und der Qualität der Kindertageseinrichtung feststellen. Dennoch sind über den gesamten Untersuchungszeitraum erhebliche Schwankungen zwischen den Indikatoren und Messzeitpunkten zu beobachten.

6. Die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung der Kinder wird überwiegend erwartungskonform bzw. überdurchschnittlich häufig als unauffällig auf Subskalenebene eingeschätzt. Dies gilt vor allem für die IG I, die im Mittel 91,5 % der Kinder auf der Gesamtskala des SDQ als unauffällig beurteilten. Dagegen werden die Kinder in der IG II

von ihren Fachkräften im Vergleich zur Normierungsstichprobe des SDQ (80 %) etwas seltener als unauffällig eingeschätzt (78,2 %).

Eine zusätzliche geschlechtsspezifische Überprüfung der Ergebnisse zeigt zu keinem der Messzeitpunkte signifikante Unterschiede der Skalenmittelwerte zwischen Jungen und Mädchen. Zudem konnten keine signifikanten Veränderungen innerhalb der Teilstichproben über die Zeit ermittelt werden.

Im *zweiten Analyseschritt* wurden die Einschätzungen der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder in den Subskalen des SDQ differenziert betrachtet. Dabei stand die Frage im Vordergrund, inwiefern sich die Beurteilungen der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder durch die Fachkräfte in Abhängigkeit von deren arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern unterscheiden.

7. Das Belastungserleben der Fachkräfte der IG I spiegelt sich nur geringfügig in der Beurteilung der Kompetenzentwicklung der Kinder wider. Die Varianzaufklärungspotenziale schwanken über den Erhebungszeitraum um etwa 10 %. Eine Ausnahme bilden die Einschätzungen auf der Subskala „Emotionale Probleme“, deren Varianz – bis zu 40,4 % – durch das Belastungserleben der Fachkräfte erklärt wird. Eine deutliche Zunahme der erklärten Varianz kann durch zusätzlichen Einbezug des Wissens der Fachkräfte erzielt werden. Insbesondere in den Subskalen „Probleme mit Gleichaltrigen“ und „Prosoziales Verhalten“ steigt der Anteil erklärter Varianz dadurch auf bis zu 25 %.
8. Ein ähnliches Bild zeigt sich für die Fachkräfte der IG II. Insbesondere zum ersten und zweiten Messzeitpunkt liegt das mittlere Aufklärungspotenzial bei etwa 5 % und ist damit noch deutlich unter dem in der IG I. Ebenso wie für die Fachkräfte der ersten Kohorte kann durch den zusätzlichen Einfluss des Fachwissens eine deutliche Erhöhung der Varianzaufklärung um bis zu 57,2 % beobachtet werden. Dies gilt vor allem für die Subskalen „Emotionale Probleme“ und „Probleme mit Gleichaltrigen“.
9. Eine zusätzliche diskriminanzanalytische Überprüfung dieser Befunde, unter Berücksichtigung des fachkraftspezifischen Prädiktors Belastungserleben, der die Zugehörigkeit der Kinder in sozial-emotional „unauffällig/auffällig“ vorhersagen soll, ergibt für die IG I einen mittleren Anteil von 57,5 % korrekt klassifizierter Fälle. In der IG II liegt dieser An-

teil mit 60,4 % geringfügig höher. Bei der Betrachtung der Gesamtstichprobe ergibt sich ein Anteil korrekt klassifizierter Kinder von 58,5 % ( $n = 46,8$  Kinder).

In einem *dritten Analyseschritt* wurden zur Klärung der Frage nach Zusammenhängen zwischen dem fachspezifischen Wissen der Fachkräfte und der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder zunächst korrelative Zusammenhänge zwischen den Subskalen des SDQ und dem Fachwissen betrachtet. Im Anschluss daran wurde geprüft, ob und in welchem Maße die bestehenden Korrelationen einen prädiktiven bzw. erklärenden Charakter besitzen.

10. Für die IG I zeigen sich zum ersten Messzeitpunkt lediglich geringe Zusammenhänge zwischen dem Fachwissen und der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder. Interessanterweise zeigt sich ein analoges Bild mit tendenziell schwächer werdenden Zusammenhängen nach den Grundlagen- und fachspezifischen Fortbildungen. Dagegen lassen sich nach der Interventionsmaßnahme „Coaching“ praktisch bedeutsamere Korrelationen feststellen. Wie aufgrund der korrelativen Zusammenhänge zu erwarten war, liegt der prädiktive Wert des Fachwissens zum ersten Messzeitpunkt bei 1,6 %. In Folge der Interventionsmaßnahmen zeigt sich eine deutliche Steigerung des Varianzaufklärungspotenzials auf 4,1 % zum zweiten Erhebungszeitpunkt sowie 15,6 % in der abschließenden Erhebungswelle.

11. Im Vergleich dazu können in der IG II bereits zu Beginn des Erhebungszeitraumes praktisch bedeutsame und statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen dem Fachwissen und der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder, insbesondere mit der Gesamtskala des SDQ ( $r = .526^{**}$ ), festgestellt werden. Jedoch fallen die Zusammenhänge nach der Interventionsmaßnahme „Fortbildung“, mit Ausnahme der Subskala „Emotionale Probleme“ deutlich schwächer aus. Aufgrund der deutlichen korrelativen Zusammenhänge liegt der Anteil erklärbarer Varianz über den Prädiktor Fachwissen zum ersten Messzeitpunkt bei 33,3 %, zum zweiten Erhebungszeitpunkt allerdings nur noch bei 22,4 % erklärter Varianz.

In einem *vierten Analyseschritt* wurden zur Klärung der Frage nach Zusammenhängen zwischen der Qualität der Kindertageseinrichtung und der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder zunächst korrelative Zusammenhänge zwischen den Subskalen des SDQ und den Dimensionen der Qualität von Kindertageseinrichtungen berechnet.



Im Anschluss daran wurde geprüft, ob und in welchem Maße die bestehenden Korrelationen einen prädiktiven bzw. erklärenden Charakter besitzen.

12. Für die IG I sind zum ersten Messzeitpunkt lediglich geringe Zusammenhänge zwischen der Kitaqualität und der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder festzustellen. Insbesondere die Subskala „Emotionale Probleme“ fällt auf, da sich hier praktisch relevante und statistisch signifikante Zusammenhänge mit allen Dimensionen der KES-R zeigen. Wie erwartet, lassen sich zum abschließenden Messzeitpunkt, nach den Interventionsmaßnahmen, überwiegend praktisch bedeutsame und statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen der Prozessqualität und den Subskalen des SDQ ermitteln. Jedoch sind die Zusammenhänge für die genannten Skalen auf den Ebenen der Strukturqualität und der Gesamtskala der KES-R eher schwach. Wie aufgrund der korrelativen Zusammenhänge zu erwarten war, liegt der prädiktive Wert der Kitaqualität zum ersten Messzeitpunkt bei lediglich 1,6 %. In Folge der Interventionsmaßnahmen zeigt sich eine deutliche Steigerung des Varianzaufklärungspotenzials auf 16,6 % zum abschließenden Erhebungszeitpunkt.

13. Im Vergleich lassen sich für die IG II zu Beginn der Erhebungen lediglich geringe Zusammenhänge zwischen der Qualität der Kindertageseinrichtung und der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder feststellen. Ausnahmen bilden die Subskalen „Prosoziales Verhalten“ ( $r = .368^*$ ) und „Emotionale Probleme“ ( $r = .321$ ), die vergleichsweise eng mit der Prozessqualität korrelieren. Für den abschließenden Messzeitpunkt bestehen ebenfalls lediglich schwache Zusammenhänge. Die geringen Korrelationen zu Beginn der Untersuchung ließen den schwachen prädiktiven Wert von 1,4 % vermuten, dieser konnte über die Zeit auf 11,2 % erhöht werden.

Die gefundenen Zusammenhänge sowie die prädiktiven Werte der fachkraftbezogenen Determinanten zur Aufklärung der Varianz in der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder stimmen gut mit den bisherigen Befunden der frühpädagogischen Forschung überein. Darüber hinaus liefern sie einen Beitrag zur Schließung der Forschungslücke an der Schnittstelle zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. So kann gezeigt werden, dass Interventionsmaßnahmen auf Fachkräfteebene einen positiven Effekt auf deren Kompetenzentwicklung und in der Folge auch auf die kindliche Entwicklung ausüben, wenn ein entsprechend hohes Qualitätsniveau erreicht werden kann. Das bekräftigt die Vermutung,

dass weniger eine isolierte Kompetenzentwicklung von Fachkräften einerseits und Kindern andererseits, sondern vielmehr eine (alltags-)integrierte Förderung beider zur Kompetenzentwicklung auf Fachkraft- und Kindebene beiträgt, wodurch nicht nur kurzfristige sondern ebenso mittel- und langfristig positive Effekte erzeugt werden können.

Die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung von Vorschulkindern ist unbestritten eine wesentliche Entwicklungsaufgabe der frühen Kindheit (Lewis, 1998). Im Vorschulalter erwerben Kinder eine Vielzahl von Fertigkeiten, die es ihnen ermöglichen, angemessen mit ihren Emotionen umzugehen und sich in sozialen Interaktionen kompetent zu verhalten (Petermann & Wiedebusch, 2001, 2008). Dieser Erwerbsprozess wird durch eine Vielzahl endogener Einflussfaktoren, wie z. B. Intelligenz, Temperament und Gesundheitszustand beeinflusst, aber auch durch exogene Faktoren, wie z. B. sozioökonomischer Status, familiäres Umfeld und nicht zuletzt durch die Fremdbetreuung in einer Kindertageseinrichtung. Die Ergebnisse zeigen, dass die Professionalität der betreuenden pädagogischen Fachkraft durchaus einen Einfluss auf die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung der Kinder hat. Es konnte gezeigt werden, dass über die Hälfte (60,4 %) der Kinder durch den fachkraftspezifischen Prädiktor „Belastungserleben“ hinsichtlich ihrer Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung als „unauffällig/problembelastet“ zugeordnet werden konnten. Dieser Befund bekräftigt die Studie von Rudow (2004) und bestätigt, dass sich eine Vielzahl der Fachkräfte in ihrem pädagogischen Alltag belastet fühlen, was unter anderem an den als auffällig wahrgenommenen Verhaltensweisen der von ihnen betreuten Kinder liegt.

Weiterhin bestätigen die vorliegenden Befunde, die im Vorfeld dargestellten theoretischen Annahmen, dass sich das Spektrum der Qualifizierungsmaßnahmen stärker an den steigenden Kompetenzprofilen und Qualitätsanforderungen orientieren muss (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011), denn wie die Ergebnisse gezeigt haben, ist die stete Reproduktion bereits vorhandenen Wissens sowie dessen Erweiterung eine wesentliche Grundlage für professionelles Handeln pädagogischer Fachkräfte. Hierbei ist die Effektivität von fort- und weiterbildenden Maßnahmen keine neue Einsicht in der pädagogischen Praxis, um die Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften zu verbessern. Obwohl eine Vielzahl der pädagogischen Fachkräfte sich selbst kompetent fühlen, sind sie sich darüber bewusst, dass sie sich hinsichtlich spezifischer Themenkomplexe weiterführendes Wissen aneignen könnten (Hogrebe et al., 2012).

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass weniger das arbeitsbezogene Belastungserleben der Fachkräfte als vielmehr das theoretisch-fachspezifische Wissen Einfluss auf die Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung hat. In diesem Zusammenhang kann der vor-

rangige Wunsch nach Fortbildungen im Bereich „Diagnostik/Erkennen von Verhaltensauffälligkeiten“, der von 31,1 Prozent der befragten Fachkräfte geäußert wurde (GEW, 2007), bestärkt werden. Aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung kann davon ausgegangen werden, dass ein hoher Anteil des Belastungserlebens der pädagogischen Fachkräfte auf Defizite auf der Ebene der Disposition, im Speziellen des Wissens, zurückzuführen sind, die sich in der Folge in der Performanz äußern und das Belastungserleben intensivieren.

Vor diesem Hintergrund gewinnt die Tatsache, dass nach mehrheitlichen Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen systematische Konzepte zur Arbeit mit der Zielgruppe fehlen, infolge dessen eine Vielzahl der Fachkräfte ein strukturiertes Vorgehen bei der Annahme einer bestehenden Verhaltensauffälligkeit beschreibt, an Bedeutung. Obgleich sich die pädagogischen Fachkräfte in ihrer Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern kompetent fühlen, besteht ihrerseits der Wunsch nach thematischen Fortbildungen, Supervision und Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen, wie z. B. geringere Gruppengrößen (GEW, 2007; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Infolge dieser Selbsteinschätzungen der pädagogischen Fachkräfte sowie den Untersuchungsergebnissen, kann über den Prädiktor Fachwissen auf einen Zusammenhang zwischen der Qualität in Kindertageseinrichtungen, im Speziellen der Prozessqualität, und der Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung von Vorschulkindern geschlossen werden.

In diesem Zusammenhang sei wiederum auf das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) verwiesen, dessen Erweiterung um die qualitativen Aspekte von Kindertageseinrichtungen zeigt, dass die äußeren Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren die Disposition und Performanz pädagogischer Fachkräfte beeinflussen. Insofern war anzunehmen, dass sich infolge der Fortbildungen und Individualcoachings, die im Rahmen des „KOMPASS“-Projektes stattgefunden haben, temporär positive Entwicklungstendenzen hinsichtlich der prozessqualitativen Aspekte zeigen. Diese dienen den pädagogischen Fachkräften zumindest als eine Orientierung für das pädagogische Alltagshandeln und gaben zudem Praxisempfehlungen für die pädagogische Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern im Vorschulbereich. Insbesondere vor dem Hintergrund des Inklusionsgedankens sind wissenschaftlich basierte Orientierungen bedeutsam, damit Kinder mit ihren individuellen Besonderheiten qualitativ hochwertig von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen begleitet und unterstützt werden können (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

In der Gesamtbetrachtung der Untersuchungsergebnisse ist vor allem für die Professionalisierungsdebatte in der Frühpädagogik zentral, dass sich insbesondere der mehrdimensionale und facettenreiche Gegenstandsbereich der Qualität in Kindertageseinrichtungen auf die sozial-

emotionale Kompetenzentwicklung der Kinder auswirkt. Deutlich stärkere Zusammenhänge zwischen der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder und der Qualität der Kindertageseinrichtung zeigen sich, wenn diese auf einem überdurchschnittlichen bis hohen Niveau liegt. Diese Ergebnisse resultieren nicht zuletzt daraus, dass Einflüsse der Wissensfacetten und folglich Handlungspotenziale, Motivation sowie Situationswahrnehmung und -analyse der pädagogischen Fachkräfte die Ebene ihrer Performanz mitbestimmen.

## **4.6 Diskussion der Methoden und Grenzen der Untersuchung**

Im Anschluss an den zusammenfassenden Überblick und die Integration der gewonnenen Ergebnisse erfolgt ein kritischer Rückblick auf die methodischen und auch organisatorischen Aspekte der Untersuchung sowie eine Einschätzung der Qualität der Forschungsergebnisse.

### **4.6.1 Diskussion des gewählten Untersuchungsdesigns**

Das primäre Interesse der vorliegenden Untersuchung richtete sich auf die Erklärung und Prognose des Einflusses fachkraftbezogener Determinanten auf die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung von Vorschulkindern. Hierbei ging es vordergründig um die Überprüfung von Theorien, wobei auch die angewandte Forschung im Fokus des erkenntnisleitenden Interesses stand, da der Einfluss der Interventionsmaßnahmen mit evaluiert worden ist. Dieser Umstand ergab sich aus dem für die vorliegende Studie gewählten quasi-experimentellen Forschungsdesign mit gestuftem Treatment für zwei Interventionsgruppen. Da es sich im Vergleich zu echten Experimenten um Untersuchungen mit real existierenden Populationen handelte, konnte der Einfluss eventueller Störvariablen nicht umfänglich kontrolliert werden, da keine äquivalenten Stichproben nach Zufall gezogen wurden und dementsprechend keine Äquivalenz der Interventionsgruppen durch Randomisierung hergestellt werden konnte. Wenngleich der Randomisierung eine wesentliche Bedeutung zur Kontrolle der Störvariablen beigemessen wird, ist es in Feldstudien, wie der vorliegenden, nicht möglich diese vorzunehmen. Zudem wäre es den Versuchsleiterinnen und -leitern prinzipiell möglich gewesen die unabhängige Variable zu manipulieren, indem sie z. B. den temporären Ablauf und die Umstände der einzusetzenden Methoden beeinflussen. Auch in diesem Punkt konnte für die vorliegende Studie, durch die Vielzahl an Testleiterinnen/Testleitern und einzusetzenden Untersuchungsinstrumenten keine absolute Kontrolle gewährleistet werden. Dessen ungeachtet bestand die größte Problematik darin, dass die Versuchsteilnehmerinnen/-teilnehmer über den

Erhebungszeitraum neu gruppiert wurden, z. B. durch Gruppen-, Fachkraft- oder Einrichtungswechsel, langfristige Krankheiten, Wohnortwechsel oder Teilnahmeverweigerungen. In der Folge konnte eine umfassende Kontrolle der Störvariablen nicht hinreichend gewährleistet werden, sodass lediglich die Möglichkeit bestand, die Untersuchung in den bereits gebildeten Gruppen unter Berücksichtigung der Ausfallquote weiter durchzuführen bzw. einen adäquaten Ersatz zu finden, wenn der zeitliche Ablauf der Untersuchung die Möglichkeit bot. Dieses war jedoch aufgrund des Untersuchungsaufbaus nur bei Untersuchungsabbrüchen zum ersten Messzeitpunkt der jeweiligen Interventionsgruppen möglich. Aufgrund des Verzichts auf Randomisierung musste davon ausgegangen werden, dass die Basiswerte der Teilstichproben nicht identisch sind. Somit können mögliche Posttestunterschiede bereits vor der Implementation des Treatments bestehen. Unter Berücksichtigung dieses Aspektes sind die Prätestungen in den jeweiligen Interventionsgruppen unabdingbar gewesen, um bereits bestehenden Unterschiede zwischen den Stichproben zum Studienbeginn feststellen zu können. Die dabei gewonnenen stichprobenspezifischen Ausgangswerte bildeten für die weitere Analyse die Referenzdaten, auf welche sich die treatmentbedingten Veränderungen beziehen konnten. Dementsprechend war es möglich Veränderungen für die Interventionsgruppen mittels der Differenzbildung von Durchschnittswerten zu den jeweiligen Messzeitpunkten anzugeben. Um dem zentralen Argument der unzureichenden Reliabilität dieser Differenzwerte Rechnung zu tragen, wurde für die vorliegende Studie ein Versuchsplan mit drei Messzeitpunkten konzipiert. Zudem wurde sichergestellt, dass die einzusetzenden Untersuchungsinstrumente über den gesamten Erhebungszeitraum sowie für die Interventionsgruppen ebenso identisch waren, wie die Anzahl und die zeitliche Verteilung der Messzeitpunkte. Zudem konnte für eine Vielzahl der Fälle realisiert werden, dass die Versuchsteilnehmerinnen/-teilnehmer über den Erhebungszeitraum von denselben Testleiterinnen/-leitern begleitet wurden.

Für eine bessere Repräsentativität der Untersuchung wären die zusätzliche Berücksichtigung einer Kontrollgruppe sowie eine größere Stichprobe wünschenswert gewesen. Aufgrund der bereits genannten Schwierigkeiten in der Akquise der pädagogischen Fachkräfte und in diesem Zusammenhang auch der Kinder, bestand diese Möglichkeit nicht. Weiterhin erwies es sich als eine Herausforderung die teilnahmebereiten Probandinnen und Probanden in der Studie zu halten. Wenngleich die Zusammenarbeit mit den Kindern problemlos möglich war, verlangte die Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften ein hohes Maß an Verständnis für deren Alltag sowie Feingefühl in der Kommunikation. Im Verlauf der Erhebungen wurde zunehmend deutlich, dass sie sich durch den Einfluss des Projektes in ihrem päd-

gogischen Alltag gestört fühlten und ihnen der zusätzliche zeitliche Aufwand, der z. B. durch die Beantwortung der personenbezogenen Fragebögen entstanden war, missfiel.

Andererseits führten häufige Absagen vereinbarter Termine sowie Verzögerungen der Terminabsprachen von Seiten der Fachkräfte zu Verzögerungen im Untersuchungsablauf, die jedoch ohne entstandene Nachteile ausgeglichen werden konnten. Aufgrund dessen, dass es sich um eine längsschnittliche Feldstudie handelte, war bereits im Vorfeld zu erwarten, dass sich über den gesamten Untersuchungsverlauf Schwierigkeiten und neue Herausforderungen in der praktischen Umsetzung ergeben werden, obwohl zu Erhebungsbeginn versucht wurde, möglichst vielen vorhersehbaren Komplikationen entgegenzuwirken, indem z. B. Kindertageseinrichtungen mit Fachkraftrotation, offener Arbeit oder bereits implementierten Projekten nicht akquiriert wurden.

Neben den bereits genannten Ursachen kann über die weiteren Gründe für die Umsetzungsschwierigkeiten an dieser Stelle nur spekuliert werden, da eine abschließende Projektevaluation noch nicht vorliegt.

#### **4.6.2 Diskussion der verwendeten Instrumente**

Zur Erhebung der Determinanten auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte sowie zur Ermittlung der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder wurde eine Reihe von Verfahren angewendet (siehe. Kapitel 3.1), deren forschungsorientierte Anwendung nachfolgend kritisch reflektiert wird.

Zur Ermittlung der Persönlichkeitsstrukturen der pädagogischen Fachkräfte wurde der Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T; Satow, 2012a, 2012b) eingesetzt. Dieser bietet die Vorzüge, dass er im deutschsprachigen Raum als anerkanntes Testverfahren gilt. Zudem ist er in seiner Durchführung sehr ökonomisch. Die Beantwortung sowie Auswertung der Items nimmt nur wenig Zeit in Anspruch. Jedoch lassen die Testresultate einen recht großen Interpretationsspielraum zur Beurteilung der einzelnen Persönlichkeitsmerkmale bzw. des individuellen Persönlichkeitsmusters. Vor diesem Hintergrund ist kritisch zu hinterfragen, ob sich die Persönlichkeit eines Menschen tatsächlich auf fünf bzw. acht Dimensionen (inklusive der Motive) reduzieren lässt. Jedoch wurden im Rahmen des „KOMPASS“-Projektes keine umfassenden Persönlichkeitsanalysen erstellt, die für eine differenzierte Betrachtung der fachkraftbezogenen Merkmalszusammenhänge interessant gewesen wären. Es wurden lediglich strukturelle Besonderheiten der Persönlichkeit erfasst, um eventuelle Tendenzen im Zusammenhang mit weiteren Indikatoren auf Fachkräfteebene darstellen zu können.

Weiterhin sind die Items des B5T im Hinblick auf das Kriterium der sozialen Erwünschtheit gut durchschaubar, sodass die Fachkräfte ihr auf Selbsteinschätzung beruhendes Testergebnis leicht manipulieren konnten. Für die vorliegende Untersuchung ist von einem manipulativen Ausfüllen des Fragebogens auszugehen, da die Auswertung der Kontrollskala „Ehrlichkeit bei der Beantwortung der Fragen“ gezeigt hat, dass sich die Fachkräfte der Interventionsgruppe I auf einem sehr niedrigen Ehrlichkeitsniveau bewegt haben. Ebenso haben die Fachkräfte der Interventionsgruppe II in hohem Maße sozial erwünscht geantwortet.

Aufgrund der geringen Stichprobengröße ( $N = 9$ ) ist die Ausfallquote von 11,1 % als sehr gering einzuschätzen. Dennoch sind nach Angaben der pädagogischen Fachkräfte die Fragen zu persönlich. Möglicherweise liegt hierin eine Ursache für die geringe Ehrlichkeit bei der Beantwortung der Items.

Aus forschungsmethodischer Sicht ist der Einsatz des B5T durchaus gerechtfertigt, da sich die Reliabilität der Skalen zwischen .76 bis .90 bewegt. Die Ergebnisse basieren auf einer repräsentativen Normstichprobe von  $N = 3001$  (Satow, 2012a).

Neben dem B5T wurde der AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 2008) zur Erfassung der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster zu allen drei Messzeitpunkten in den jeweiligen Interventionsgruppen eingesetzt. Der Einsatz des AVEM ist methodisch dadurch begründet, dass er sich für Fragestellungen der Personalentwicklung und Arbeitsgestaltung mit Bezug auf die Gesundheit eignet. Durch das Verfahren können Aussagen über gesundheitsförderliche bzw. -gefährdende Verhaltens- und Erlebensweisen bei der Bewältigung von Arbeits- und Berufsanforderungen getroffen werden. Zudem lässt sich mit dem AVEM eine Veränderbarkeit der Merkmale in Abhängigkeit von der Zeitspanne und der Variabilität der Umweltbedingungen erkennen. Dementsprechend ist gewährleistet, dass das Testverfahren intern konsistent ist (Cronbachs  $\alpha$  .75 bis .83). Entsprechend dem Untersuchungsdesign ist das Messverfahren für die vorliegende Untersuchung besonders geeignet, da es den wiederholten Einsatz erlaubt. Zudem können auf der Ebene der Skalen und der Muster arbeits- und interventionsbedingte Modifikationen abgebildet werden (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

In der praktischen Anwendung des Verfahrens beklagten die pädagogischen Fachkräfte ebenso wie beim B5T, die Intimität der Fragestellungen sowie den zeitlichen Aufwand für die Beantwortung. Es ist damit zu rechnen, dass auch die Antworten im AVEM durch soziale erwünschte Antworttendenzen verzerrt sind.

In Anlehnung an den FESKO-F (Hendler et al., 2011) wurde projektintern ein Fragebogen zur Erfassung des fachspezifisch-theoretischen Wissens bzw. habituell-reflektierten Erfahrungswissens im Bereich sozial-emotionale Entwicklung konzipiert (siehe Anhang A). Die Aus-

wahl der Items erfolgte dabei auf der Grundlage der projektinternen Fortbildungs- und Coachinginhalte. Somit ist ein Teaching-to-the-test-Effekt nicht auszuschließen, da genau das vermittelt wurde, was der Wissensfragebogen abgefragt. Entsprechend ist die Wahrscheinlichkeit erhöht, positive Effekte der Interventionen auf das Wissen insbesondere zum zweiten und dritten Messzeitpunkt zu finden. Zudem können durch den wiederholten Einsatz des Fragebogens Übungseffekte nicht ausgeschlossen werden. Jedoch wurde versucht den Problematiken entgegenzuwirken, indem den Fachkräften die richtigen Lösungen nicht mitgeteilt wurden.

Im Vergleich zu den weiteren eingesetzten Verfahren liegt die Schwäche des Wissensfragebogens unbestritten in der Güte des Messinstruments. Es können lediglich Angaben darüber gemacht werden, dass seine Reliabilität (Cronbach's  $\alpha$ ) in der vorliegenden Stichprobe von  $N = 15$  bei .283 liegt und somit inakzeptabel ist. Der Ausschluss der Fragen 1, 2, 11 und 13 (siehe Anhang A) würde die interne Konsistenz auf .687 erhöhen und entsprechend ein Kriterium eines reliablen Messinstruments erfüllen. Da es sich bei den genannten Items um Schwerpunktfragen zum Bindungsverhalten und zur emotionalen Kompetenz handelt und zudem die Stichprobengröße nicht repräsentativ ist, wurde an dieser Stelle auf eine Reduktion der Items zur Erhöhung der Testreliabilität verzichtet. Zudem bestand aufgrund des Einflusses der Fortbildungs- und Coachingmaßnahmen in beiden Untersuchungsgruppen nicht die Möglichkeit der Prüfung der Test-Retest-Reliabilität, um auf deren Basis begründet Items ausschließen zu können.

Wenngleich die Gütekriterien eines psychometrischen Messverfahrens nicht erfüllt sind, haben die Auswertungen dennoch einen Eindruck über die Wissensentwicklung durch Interventionsmaßnahmen sowie die Bedeutung des Fachwissens im pädagogischen Alltag reflektieren können.

Obwohl es sich auch hierbei um einen Fragebogen handelte, der von den Fachkräften auszufüllen war, liegt die Rücklaufquote bei 100 Prozent. Möglicherweise wurden die präzise formulierten Items sowie die Anzahl derer als angemessen und wenig zeitintensiv in der Beantwortung empfunden. An dieser Stelle kann darüber spekuliert werden, ob sich die Fachkräfte ihres Wissens sicher sind, wie es aus der Studie von Schneewind et al. (2012) hervorgeht. Weiterhin besteht die Annahme, dass neben den stark personenbezogenen Fragebögen des B5T und AVEM die Ermittlung des individuellen Fachwissens nicht als Persönlichkeitsmerkmal empfunden wurde.

Um sich einen umfassenden Überblick über die qualitativen Gegebenheiten der Kindertageseinrichtungen verschaffen zu können, wurde die KES-R (Tietze et al., 2005) zu zwei Mess-



zeitpunkten eingesetzt. Hierbei handelt es sich um ein Beobachtungsverfahren, bei dem von einer guten Objektivität ausgegangen werden kann, da für die Beobachterinnen/Beobachter ein intensives KES-R Training stattgefunden hat, welches mit einer Interraterreliabilität von .80 abgeschlossen worden ist. Zudem weist die KES-R sowohl im Hinblick auf die Test-Retest-Reliabilität als auch mit Blick auf die internen Konsistenzen zufriedenstellende Werte auf. Insbesondere der Bezug auf die Gesamtwerte sowie der aufgrund von Faktorenanalysen gebildeten Skalen „Pädagogische Interaktionen“ und „Räumlich-materielle-Ausstattung“ werden für forschungsorientierte Anwendungen empfohlen. Ebendiese fanden in der vorliegenden Arbeit Berücksichtigung. In der praktischen Anwendung ist die KES-R für die geschulte Beobachterin/den geschulten Beobachter gut handhabbar und lässt sich zudem zügig und leicht auswerten. Für die pädagogischen Fachkräfte bot sie den erheblichen Vorteil, dass ihnen kein zusätzlicher Arbeits- und/oder Zeitaufwand entstanden ist. Jedoch erwies es sich mitunter als schwierig Termine für die Beobachtungen zu vereinbaren bzw. diese tatsächlich zu realisieren, da sich die Fachkräfte durch die Beobachtung in ihrem pädagogischen Alltag gestört fühlten. Trotz der Transparenz des Beobachtungsinstrumentes stand eine Vielzahl der Fachkräfte diesem skeptisch gegenüber. Es gab aber durchaus Fachkräfte, die ihr Interesse an der KES-R und ihrer individuellen Auswertung bekundeten.

Neben den fachkraftbezogenen Untersuchungsinstrumenten wurde der SDQ<sub>4-16Lehrer</sub> (Goodman, 1997) zur Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder eingesetzt. Der SDQ ist ursprünglich als Screening-Instrument für die epidemiologische Forschung entwickelt worden, findet aber häufig in der Einzelfalldiagnostik Anwendung, um emotionale Störungen, oppositionelle und dissoziale Störungen sowie hyperaktive Störungen abzuklären. Zur psychometrischen Qualität des SDQ liegen bereits einige Studien vor, in denen die faktorielle Struktur des Verfahrens bestätigt wurde (Woerner et al., 2002). Zudem wurden in internationalen Studien zufriedenstellende interne Konsistenzen der SDQ-Skalen festgestellt, deren vergleichbare Homogenität Woerner et al. (2002) aus der deutschen Normierungsstudie für die Elternversion ebenfalls berichten. Da im internationalen Vergleich die Reliabilität für die Lehrer-/Erzieherversion besser als die für die Elternversion ist, wird diese ebenso für die deutsche SDQ-Lehrer-/Erzieherversion angenommen (Koglin et. al., 2007). Angaben zu weiteren Reliabilitätsmaßen wie Test-Retest-Reliabilität und Veränderungssensitivität können für die vorliegende Testversion bisher nicht gemacht werden. Weiterhin ist der Einsatz des SDQ gerechtfertigt, da die Konstruktvalidität durch hohe Korrelationen der SDQ-Subskalen mit den jeweils korrespondierenden CBCL-Skalen belegt werden kann (Woerner, Becker & Rothenberger, 2004). Wenngleich mit dem Fragebogen für pädagogischen Fachkräf-

te von Klein- und Vorschulkindern aus der Verfahrensgruppe der Child Behavior Checklist ein adäquates, evaluiertes Messinstrument für den deutschen Sprachraum vorgelegen hätte, wurde aufgrund der ökonomischeren Anwendung und der höheren Ressourcenorientierung der Fragen dem SDQ der Vorzug gegeben.

Obwohl der Arbeits- und Zeitaufwand für die pädagogischen Fachkräfte zum Ausfüllen des SDQ für jedes Kind ungleich mehr zeitlichen Aufwand bedeutet hat, als die Beantwortung der personenbezogenen Fragebögen, liegt die Rücklaufquote bei 100 Prozent.

Dieses bekräftigt weiterhin die Annahme, dass weniger der zeitliche Aspekt als vielmehr der persönliche Bezug der Fragebögen ausschlaggebend für deren Beantwortung sind.

Hinsichtlich der Einschätzung der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder besteht die größte Problematik darin, dass diese lediglich durch die Fachkräfte eingeschätzt, nicht bei den Kindern selbst erhoben wurde. Diese subjektive Sicht führt zu einer unweigerlichen Verzerrung in der Wahrnehmung des einzelnen Kindes. Dadurch liegt keine objektive Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung der Kinder vor, die insbesondere für die statistische Analyse, v. a. die Diskriminanzanalyse, unverzichtbar gewesen wäre. Letztlich konnte für die vorliegende Untersuchung nur erfasst werden, ob sich in der Wahrnehmung des kindlichen Verhaltens durch die pädagogischen Fachkräfte Änderungen zeigen, nicht aber, ob sich das kindliche Verhalten selbst verändert hat.

Insgesamt ist festzustellen, dass geeignete Untersuchungsinstrumente im Hinblick auf die zu erhebenden Merkmale ausgewählt wurden. Hierbei wurde insbesondere berücksichtigt, die jeweiligen Merkmale möglichst ökonomisch und so umfassend wie möglich zu erheben. Dabei erwies es sich als schwierig persönliche Angaben der pädagogischen Fachkräfte zu erlangen, da diese aufgrund der Intimität der Items häufig die Teilnahme verweigerten oder auch die Fragebögen unvollständig ausfüllten, sodass sie in der Folge nicht ausgewertet werden konnten. Entsprechend fehlen viele Daten. Jedoch hätten andere Untersuchungsinstrumente an dieser Stelle vermutlich zu denselben Problemen geführt, da die Erhebung individueller Merkmale immer die Offenheit und Ehrlichkeit der Probandinnen/Probanden fordert.

### III Fazit

Auf der Grundlage der Integration der Ergebnisse werden den Forschungsprozess schließend Schlussfolgerungen und mögliche Entwicklungstendenzen für die frühkindliche Forschung sowie die Gestaltung des pädagogischen Alltags in Kindertageseinrichtung dargestellt.

## 5 Ausblick

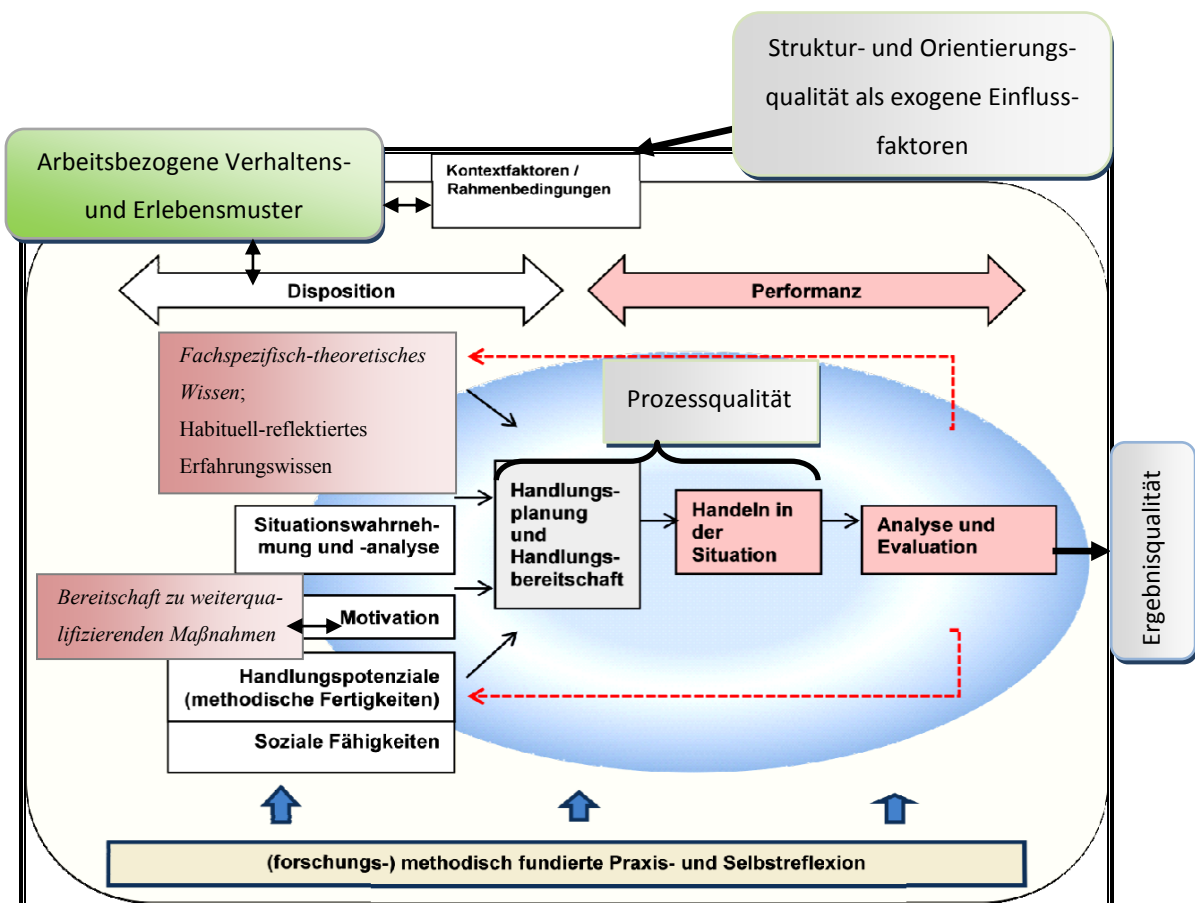
Aus den gewonnenen Ergebnissen der vorliegenden Arbeit lassen sich sowohl wichtige Implikationen für die frühpädagogische Forschung an der Schnittstelle zwischen den pädagogischen Fachkräften und Kindern als auch für die Optimierung des pädagogischen Alltags in Kindertageseinrichtungen ableiten.

### 5.1 Implikationen für die frühpädagogische Forschung

Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) stellen in ihrem Modell prägnant dar, dass die äußeren Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren die Disposition und Performanz pädagogischer Fachkräfte beeinflussen. Demnach wirken im Sinne Tietzes (1998) insbesondere struktur- sowie orientierungsqualitative Merkmale als exogene Einflussfaktoren auf die Handlungskompetenz pädagogischer Fachkräfte. Diese sind in ihrem pädagogischen Alltag vor allem mit hohen körperlichen Belastungen sowie emotionalen Anforderungen konfrontiert. Obgleich ihnen ein breites Spektrum von Handreichungen und Praxisempfehlungen für die pädagogische Arbeit zur Verfügung stehen, z. B. in Form von Bildungs- und Erziehungsplänen, fühlen sie sich besonders durch Kinder, deren Verhaltensweisen nicht der Norm entsprechen, belastet. Es fehlen weitestgehend evidenzbasierte Konzepte, die einen Orientierungsrahmen für das pädagogische Alltagshandeln bieten. Insbesondere vor dem Hintergrund des Inklusionsgedanken sollte das „KOMPASS“-Projekt eine Möglichkeit zur alltagsintegrierten Förderung aller Kinder und folglich zur Prävention sonderpädagogischen Förderbedarfs bieten. Die Idee resultierte nicht zuletzt aus der Bedeutsamkeit wissenschaftlich basierter Orientierungen, damit Kinder mit ihren individuellen Besonderheiten qualitativ hochwertig von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen begleitet und unterstützt werden können (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

Nach dem Vorbild des Kompetenzmodells für pädagogische Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) und der Bewertung der Qualität von Kindertageseinrichtungen (Tietze et al., 2005)

wurden die Einflussfaktoren auf der Ebene der Fachkräfte für die vorliegende Untersuchung gewählt, um möglichst umfassend der bisherigen Zweidimensionalität von Professionalisierung der Fachkräfte und Qualität der Kindertageseinrichtungen gerecht zu werden und diese integrieren zu können, da die Professionalisierungsdebatte vordergründig aus dem mehrdimensionalen und facettenreichen Gegenstandsbereich der Qualität in Kindertageseinrichtungen entsteht. Wie die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung gezeigt haben, ist zur Klärung des Einflusses auf den Ebenen der Disposition und Performanz eine Integration der Professionalisierungs- und Qualitätskomponenten durchaus zielführend. Insofern ist die Erweiterung des Kompetenzmodell um die Qualitätsdimensionen und auch der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster durchaus haltbar (siehe Abbildung 21).

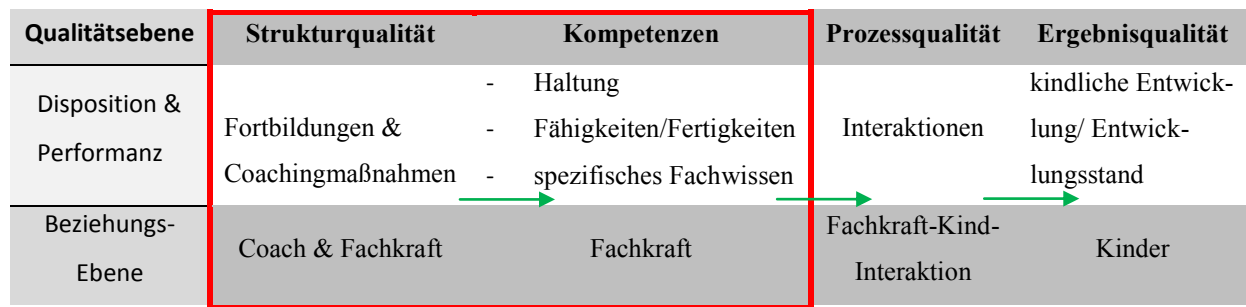


**Abbildung 21:** Erweiterung des Kompetenzmodell (nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2014)

Da das Kompetenzmodell ebenso wie die Qualitätsdimensionen sehr viele Facetten hat und ein Einfluss dieser auf die kindliche Kompetenzentwicklung im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nur partiell abgebildet werden konnte, wäre eine detailliertere und umfassendere Erfassung der fachkraftbezogenen Indikatoren zur exakteren Darstellung der Disposition

und Performanz wünschenswert. So könnten z. B. das Bildungsniveau, das Alter, das Geschlecht, die Anzahl der Jahre der Berufstätigkeit oder das jeweilige Bundesland weitere Erklärungspotenziale beinhalten. In diesem Zusammenhang wäre zudem eine größer angelegte Erhebung erstrebenswert, die die aktuellen Befunde auf eine repräsentative Ebene hebt. Wobei hier wiederum die Problematik der Akquise der Fachkräfte sowie der Kinder über einen längerfristigen Zeitraum besteht. Im Idealfall könnte die Untersuchung auf Bundesebene ausgeweitet werden, sodass ein Vergleich der Bundesländer unter Berücksichtigung der Bildungspläne möglich wird und so die bildungspolitischen Professionalisierungsdebatten in der Frühpädagogik, zunächst auf Länderebene, infolge aussagekräftiger Studienergebnisse an Gehalt gewinnen. Dies ist derzeit lediglich eine schöne Utopie, wenn davon ausgegangen wird, dass bisher nur unzureichende Untersuchungen zur Bedeutung spezifischer Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften vorliegen, die zudem überwiegend aus dem englischsprachigen Raum kommen, z. B. das EPPE-Projekt (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002). Dabei wird dem didaktisch bzw. curricularem Fachwissen, Fachwissen über die kindlichen Lern- und Aneignungsprozesse sowie der Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion eine besondere Bedeutung beigemessen (vbw, 2012). Vor allem die Wissensfacetten in verschiedenen Entwicklungsbereichen ähneln den Wissenskomponenten, die in der Lehrerbildungsforschung schon seit längerem thematisiert werden (Baumert & Kunter, 2006). In Anbetracht der vorliegenden Befunde sollte sich dieser Ansatz auch in der frühpädagogischen Bildung etablieren sowie durch systematische und gezielte Fortbildungsmaßnahmen unterstützt werden. Wenngleich es nur wenige Wirkungsstudien über die Bedeutung weiterqualifizierender Maßnahmen für pädagogisches Personal gibt, zeigt sich, dass speziell abgestimmte Fortbildungsveranstaltungen positive Effekte auf die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte entfalten, die wiederum die kindliche Entwicklung positiv beeinflussen können (Fukkink & Lont, 2007). Daraus lässt sich schließen, dass systematische und gezielte Fortbildungsmaßnahmen begleitet von Praxisnähe gewinnbringend auf allen dargestellten Ebenen sind.

Im Speziellen hieße das für die frühpädagogische Forschung, dass stärker strukturqualitative Prozesse auf der Ebene der Fachkräfte fokussiert und vor allem gefördert werden müssen, um deren Kompetenzen zu professionalisieren und in der Folge Effekte auf die Prozess- und Ergebnisqualität zu sehen. Eine vereinfachte Darstellung dieses Gedankens zeigt die nachfolgende Abbildung 22.



**Abbildung 22:** Modell zur Effektivität von weiterqualifizierenden Maßnahmen (nach Fukkink & Lont, 2007)

Letztlich veranschaulicht die Abbildung deutlich, dass es sich bei der Professionalisierungsdebatte nicht zuletzt um einen Prozess handelt, der bei den pädagogischen Fachkräften bzw. den Ausbildungsstrukturen beginnt, zu einer Veränderung der Kompetenzen führen muss, die Eingang in die Fachkraft-Kind-Interaktionen finden müssen, um sich dann schließlich auch mittelbar auf die kindliche Entwicklung niederschlagen. Ebendiesen Zyklus illustriert auch das Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014), welches unter Berücksichtigung der dargestellten Ergebnisse ebenso eine hierarchische Struktur der Indikatoren auf der Ebene der Disposition erkennen lässt. Vor diesem Hintergrund ist es wenig sinnvoll Bildungs- und Erziehungspläne für die einzelnen Länder zu entwerfen, Handreichungen und Praxisempfehlungen zu konzipieren, wenn das tatsächliche Problem negiert wird, denn so wird die bestehende Problematik nur scheinbar gelöst.

Nachdem die frühpädagogischen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsbereiche jahrzehntelang vernachlässigt wurden, müssen nun dringend neue Forschungs- und Ausbildungsstrukturen geschaffen werden, um entsprechend wissenschaftlich qualifizierte Fachkräfte zur Verfügung zu stellen bzw. etablierten pädagogischen Fachkräften weiterqualifizierenden Maßnahmen zu ermöglichen. Zur Professionalisierung des Fachpersonals in der Frühpädagogik sollte ein koordiniertes Gesamtkonzept für Aus-, Weiter- und Fortbildungen entwickelt werden. Ziel muss es sein, ein Grundkonzept zu implementieren, dass es ermöglicht „das frühpädagogische Arbeitskräftepotenzial insgesamt zu professionalisieren“ (vbw, 2002, S. 70). Es ist anzunehmen, dass die pädagogischen Fachkräfte somit an dem viel kritisierten gesellschaftlichen Ansehen ihres Berufstandes sowie Aufstiegsmöglichkeiten und ein höheres Einkommen erwerben könnten. Diese Berufsmerkmale führen nach Angaben der Fachkräfte zur höheren Zufriedenheit mit der Arbeitssituation (GEW, 2007), was sich wiederum positiv auf die Motivation und Handlungssicherheit der Fachkräfte in ihrem pädagogischen Handeln auswirkt. In der Folge zeigen sie ein reflektierteres und gesundheitsförderlicheres arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, welches in der Konsequenz dazu führt, dass insbesondere die Ar-

beit mit verhaltensauffälligen Kindern als geringere Belastung und Herausforderung wahrgenommen wird. Es liegt die Vermutung nahe, dass darüber hinaus weniger Kinder von ihren betreuenden pädagogischen Fachkräften als verhaltensauffällig eingeschätzt werden und sich so die deutliche Diskrepanz von intern und extern diagnostizierten Kindern mit Verhaltensschwierigkeiten positiv angleicht.

## **5.2 Implikationen für die Optimierung des pädagogischen Alltags**

In Anbetracht der vorhergehenden Ausführungen stellt die Basis für eine Optimierung des pädagogischen Alltags die frühpädagogische Forschung und deren Innovation Forschungslücken zu schließen, Erkenntnisse zu gewinnen und zielführende Konzepte zu implementieren, dar. Jedoch ist dieser Prozess langwierig und es gibt keinen Anlass aktuell bestehende Strukturen umzugestalten.

Die Befunde der vorliegenden Arbeit haben unterstrichen, wie bedeutsam das Qualifikationsniveau der pädagogischen Fachkräfte für die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung ihrer zu betreuenden Kinder ist. Wenngleich die Fachkräfte der vorliegenden Untersuchung die Kinder hinsichtlich ihrer sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung erwartungskonform eingeschätzt haben, schlägt sich dennoch ein ausgeprägtes arbeitsbezogenes Belastungserleben in Einschätzungen des kindlichen Verhaltens als auffälliger nieder. Ein Blick auf die Auswertungen der Qualität in Kindertageseinrichtungen hat vor allem gezeigt, dass die pädagogischen Fachkräfte sich besonders durch die Aufgabenkomplexität und dem damit verbundenen Zeitmangel belastet fühlen, ebendiese Ergebnisse finden sich auch bei Högrefe et al. (2012). Nach Aussagen der Fachkräfte gelingt es ihnen durch die bestehenden sozialen Ressourcen, wie z. B. positives Sozialklima, mitarbeiterorientiertes Vorgesetztenverhalten, soziale Unterstützung durch die Vorgesetzten, wechselseitige Unterstützung und Verlässlichkeit zwischen den Arbeitskolleginnen und -kollegen sowie eine hohe Weiterbildungsbereitschaft die Belastungen gut zu balancieren (Berger et al., 2004; GEW, 2007; Schneewind et al., 2012). Zudem sind pädagogische Fachkräfte überdurchschnittlich zufrieden mit ihrem Handlungsspielraum, d. h., selbstständige Planung der Arbeit sowie Einflussnahme auf die Arbeitszuteilung. Weiterhin werden auch die Informationspolitik und die Partizipationsmöglichkeiten innerhalb der Kindertageseinrichtungen als berufliche Ressource benannt (Berger et al., 2004; GEW, 2007; Thinschmidt, 2010). Im Allgemeinen besteht über die Altersgruppen hinweg eine überdurchschnittlich hohe Zufriedenheit mit der Vielseitigkeit der Arbeit (Berger et al., 2004; GEW, 2007). Dennoch wird die damit verbundene Arbeitsintensität von 89,5 Prozent der pädagogi-

schen Fachkräfte als mittlere bis starke Belastung erlebt. Ferner werden mit höherem Alter die pädagogischen Arbeitsanforderungen als zunehmend belastender empfunden (Gebser, 1996). In diesem Zusammenhang verweisen Fröhlich-Gildhoff et al. (2013) darauf, dass sich pädagogische Fachkräfte im Umgang mit verhaltensauffälligen Kinder zwar kompetent, aber dennoch belastet fühlen. Daher besteht von Seiten der pädagogischen Fachkräfte der Wunsch nach thematischen Fortbildungsmöglichkeiten sowie Supervisionen. Vor diesem Hintergrund ist es insbesondere für die Optimierung des pädagogischen Alltags interessant, dass Fachkräfte mit einer Zusatzausbildung bzw. einem akademischen Abschluss ein höheres Kompetenzerleben zeigen als Fachkräfte ohne zusätzliche Weiterbildung. Nach Schneewind et al. (2012) fühlen sich 95 Prozent der befragten pädagogischen Fachkräfte in ihrem Handeln kompetent, sind sich aber darüber bewusst, dass sie sich hinsichtlich unterschiedlicher Themenbereiche noch Wissen aneignen könnten, sodass eine generelle Bereitschaft zur Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen besteht. Jedoch steht dem Interesse und der Motivation die zusätzliche zeitliche und inhaltliche Belastung gegenüber (Thinschmidt, 2010). In diesem Zusammenhang beklagen pädagogische Fachkräfte die fehlenden Möglichkeiten zur Realisierung von weiterqualifizierenden Maßnahmen (Botzet & Frank, 2007; GEW, 2007). Weiterhin nimmt die Weiterbildungsbereitschaft mit der Dauer der Berufstätigkeit ab (Schneewind et al., 2012). Insofern sollte es als selbstverständlicher Standard betrachtet werden, dass das pädagogische Personal an verpflichtenden Fortbildungen teilnimmt. Um insbesondere die Motivation der jüngeren Fachkräfte im Hinblick auf eine höhere Qualifizierung zu nutzen, könnten berufsbegleitende frühpädagogische Hochschulstudiengänge ausgeweitet werden (vbw, 2002).

Weiterhin gaben hinsichtlich der strukturellen Bedingungen, die den pädagogischen Alltag mit verhaltensauffälligen Kindern erleichtern würden, 80 Prozent der Befragten geringere Gruppengrößen sowie eine bessere Fachkraft-Kind-Relation an. Dieser Wunsch kann im Hinblick auf die Erlangung eines höheren Qualitätsniveaus durchaus bekräftigt werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung haben eindrücklich gezeigt, dass die Fachkräfte der IG II im Mittel um eine Qualitätsstufe höher liegen als die Fachkräfte der IG I, was unter anderem auf den Betreuungsschlüssel zurückgeführt werden kann. Die Fachkräfte der IG I waren im Mittel Bezugsfachkräfte für  $n = 10,2$  Kinder, was im Durchschnitt drei Kinder mehr sind als die Fachkräfte der IG II betreuen ( $n = 7,25$  Kinder).

Zusätzlich wünschten sich 32 Prozent der pädagogischen Fachkräfte ein balancierteres Verhältnis zwischen der direkten, kindbezogenen pädagogischen Arbeit sowie der mittelbaren pädagogischen Arbeit, z. B. Vor- und Nachbereitungszeiten (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).



Dieser Wunsch wurde ebenso in den KES-R-Interviews der Fachkräfte der vorliegenden Erhebung mehrheitlich geäußert. Aufgrund dessen, dass die im Vorangegangenen dargestellten einrichtungsspezifischen und erlebensbezogenen Aspekte deutliche und signifikante Zusammenhänge zeigen, ist hier durchaus Handlungsbedarf, aber auch großes Handlungspotenzial zur Optimierung des pädagogischen Alltags gegeben.

Des Weiteren hat die bisherige frühpädagogische Forschung gezeigt, dass sich pädagogische Fachkräfte kompetenter fühlen, wenn eine zusätzliche Fachkraft für Integration bzw. eine Heilpädagogin/ein Heilpädagoge die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung unterstützt. Demzufolge steht das individuelle Kompetenzerleben der Fachkräfte in positivem Zusammenhang mit dem Vorhandensein einer speziell ausgebildeten Integrationsfachkraft in der Kindertageseinrichtung. Insofern ist es naheliegend, dass sich sowohl die systematische Kooperation mit internen/externen spezialisierten Fachkräften als auch das Qualifikationsniveau positiv auf das subjektiv empfundene Kompetenzerleben auswirken. Es konnte bereits nachgewiesen werden, dass ein erhöhtes Kompetenzerleben mit einem niedrigeren Belastungserleben einhergeht und gleichzeitig zu einem weniger ausgeprägten Fortbildungsbedarf führt. Das liegt darin begründet, dass sich sowohl mit dem Belastungserleben als auch dem subjektiv empfundenen Weiterbildungsbedarf signifikante, negative Korrelationen mit dem Kompetenzerleben pädagogischer Fachkräfte ergeben. Im Gegensatz dazu lassen sich hoch signifikante, positive Zusammenhänge zwischen dem Belastungserleben, dem subjektiv empfundenen Bedarf an Fortbildungen und Supervisionen feststellen. Bezüglich des Bedarfs an Supervisionen wird deutlich, dass ein Zusammenhang zwischen der Anzahl von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten und dem Supervisionsbedarf besteht. Der Wunsch nach Supervisionen ist bei Fachkräften, die mehr Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten betreuen, deutlich ausgeprägter (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

Hinsichtlich dieser Erkenntnisse stellt sich wiederum die Frage, ob bereits mithilfe gezielter Fortbildungsangebote das theoretisch-fachspezifische Wissen und in der Folge das habituell-reflektierte Erfahrungswissen dahingehend erweitert werden könnte, dass das individuelle Kompetenzerleben der Fachkräfte positiv beeinflusst wird. Folglich wären sie in der Lage über fachspezifisches Wissen ihre Handlungsplanung und -bereitschaft sowie ihr situatives Handeln derart zu professionalisieren, dass sie ein deutlich positiveres Belastungserleben zeigen, welches wiederum dazu führt, dass auffällige Verhaltensweisen von Kindern als weniger belastend und herausfordernd empfunden werden. Dieser Ansatz würde wiederum für den Aspekt verpflichtender Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte sprechen. Demgegenüber steht die Idee, nach Möglichkeit jeweils eine jüngere und eine ältere

Fachkraft für die Betreuung der Kinder einer Gruppe einzusetzen. Der Grundgedanke, der dieser Überlegung zugrunde liegt, ist, dass die jüngeren pädagogischen Fachkräfte häufig schon von den Neuerungen der Ausbildungsstrukturen profitieren konnten und über ein gutes theoretisch-fachspezifisches Wissensrepertoire verfügen. Demgegenüber können die älteren Fachkräfte auf ein jahrelanges berufsspezifisches habituell-reflektiertes Erfahrungswissen zurückgreifen, über das jüngere Kolleginnen und Kollegen aufgrund ihrer kürzeren Berufserfahrungen noch nicht in diesem Maße verfügen. Insofern würden sie sich auf der Ebene der Disposition sehr gut ergänzen und könnten voneinander profitieren, ähnlich einer Multiplikatorenarbeit, wie sie auch das „KOMPASS“-Projekt vorsieht. Die positiven Nebeneffekte wären in einer besseren Integration bereits etablierter Fachkräfte und junger Fachkräfte zu sehen, die mitunter eine Hochschulausbildung absolviert haben und sich aufgrund der Vermittlung vielfältigen Wissens theoretisch kompetent fühlen, aber nur über wenig Alltagspraxis verfügen. Insofern könnten sich die pädagogischen Fachkräfte als erste weiterqualifizierende Maßnahme in ihren Handlungskompetenzen, die Fähigkeiten, Fertigkeiten, Denkmethoden und Wissensbestände umfassen und die es ihnen ermöglichen, sowohl vertraute als auch neuartige Arbeitsanforderungen zu bewältigen, ergänzen.

Über die tatsächliche Wirksamkeit dieser Idee kann an dieser Stelle nur spekuliert werden, da es bisher keine Forschungen dazu gibt.

Jedoch sollten insbesondere auf bildungspolitischer Ebene die Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich ihrer beruflichen Situation stärker berücksichtigt werden, da sich zwischen den fachkraftspezifischen Indikatoren und der Qualität der Kindertageseinrichtungen durchaus Zusammenhänge finden, die sich wiederum in der Kompetenzentwicklung der Kinder widerspiegeln. Internationale Forschungsbefunde haben bereits gezeigt, dass die Qualität der Kindertageseinrichtungen bei ihrem derzeitigen Niveau in den ersten Lebensjahren noch keinen Einfluss auf die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung der Kinder nimmt. Dagegen ließen sich bei Kindern, die ab dem dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt eine Kindertageseinrichtung mit einer guten Qualität der pädagogischen Prozesse besuchten, kurz- und längerfristige positive Effekte auf das Sozialverhalten feststellen (Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg & Vandergrift, 2010). Demnach sollte es von Interesse sein, das Wohlbefinden der Fachkräfte und folglich die Qualität der Kindertageseinrichtungen aus dem Bereich der gehobenen Mittelmäßigkeit hin zu einer hohen Qualität zu entwickeln.

## 6 Kurzzusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Professionalisierungsdebatte in der Frühpädagogik werden die Einflüsse fachkraftbezogener Determinanten auf der Ebene der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung von Vorschulkindern untersucht. Es werden die Unterschiede der Einschätzungen der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung in Abhängigkeit von dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster der Fachkräfte betrachtet sowie die Zusammenhänge zwischen der kindlichen Kompetenzentwicklung und den fachkraftbezogenen Einflussfaktoren Arbeitsbelastung, Persönlichkeit, Fachwissen und Qualität der Kindertageseinrichtung. Des Weiteren stellt sich die Frage nach dem erklärenden Wert der fachkraftbezogenen Indikatoren für die Beurteilung der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder.

Im Rahmen des „KOMPASS“-Projektes wurden in einem quasi-experimentellen Forschungsdesign mit gestuften Treatment insgesamt 9 pädagogische Fachkräfte mit Selbsteinschätzungs- und Beobachtungsverfahren (B5T, AVEM, Wissensfragebogen, KES-R) untersucht. Neben den fachkraftbezogenen Determinanten wurde die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung ihrer zu betreuenden Kinder ( $N = 80$ ) mit dem  $SDQ_{Lehrer}$  erfasst. Im Vergleich zur Persönlichkeit sind die Arbeitsbelastung, das spezifische Fachwissen sowie die Qualität der Kindertageseinrichtungen geeignete Prädiktoren der Einschätzung der sozial-emotionalen Entwicklung von Vorschulkindern. Unter Berücksichtigung des Einflusses von weiterqualifizierenden Maßnahmen lassen sich für die fachkraftbezogenen Determinanten Fachwissen und Qualität der Kindertageseinrichtungen stärkere Effekte zeigen. Dabei ist der prognostische Wert von Kindertageseinrichtungen mit einem hohen Qualitätsstandard für die sozial-emotionale Entwicklung größer als für Kindertageseinrichtungen mit einem durchschnittlichen Qualitätsniveau.

Aus den Befunden werden Implikationen für die frühpädagogische Forschung sowie für die Optimierung des pädagogischen Alltags abgeleitet.

Schlagwörter: Frühpädagogik - Professionalisierungsdebatte – Kompetenzentwicklung

---

**Literaturverzeichnis**

- Ahnert, L. (Hrsg.) (2008). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Anders, Y. (2012). Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. München.  
[http://www.aktionsratbildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise\\_Modelle\\_professioneller\\_Kompetenzen.pdf](http://www.aktionsratbildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf) [Zugriff: 24.10.2014].
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT-Verlag.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2000). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (9. Aufl.). Berlin: Springer.
- Baumeister, K. & Grieser, A. (2011). *Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte: Analyse der Programmangebote*.  
[http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Baumeister\\_Grieser\\_pdf.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Baumeister_Grieser_pdf.pdf) [Zugriff: 19.10.2014].
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Beller, K. & Beller, S. (2002). *Kuno Bellers Entwicklungstabelle*. Berlin: Eigenverlag.
- Berger, J., Niemann, D., Nolting, H. D., Schiffhorst, G., Genz, H. O. & Kordt, M. (2004). Stress bei Erzieher/innen. Ergebnisse einer BGW-DAK-Studie über den Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Stressbelastungen in ausgewählten Berufen. Hamburg.  
[http://people.f3.htw-berlin.de/Professoren/Pruemper/instrumente/KFZA-BGW-DAK-StressMonitoring\\_Erzieherinnen.pdf](http://people.f3.htw-berlin.de/Professoren/Pruemper/instrumente/KFZA-BGW-DAK-StressMonitoring_Erzieherinnen.pdf) [Zugriff: 19.10.2014].

- Betz, T. (2013). Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 259–272). Wiesbaden: Springer.
- Böhm-Kasper, O., Schuchart, C. & Weishaupt, H. (2009). *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Berlin: Springer.
- Botzet, H. & Frank, M. (2007). Arbeit und Gesundheit in saarländischen Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Befragung in saarländischen Kindertageseinrichtungen zur Einschätzung der Rahmenbedingungen, der gesundheitlichen Befindlichkeit und der Arbeitszufriedenheit.  
[http://www.lags.de/fileadmin/Uploads/KiTas/Kita-Bericht\\_2007.pdf](http://www.lags.de/fileadmin/Uploads/KiTas/Kita-Bericht_2007.pdf) [Zugriff: 22.10.2014].
- Cierpka, M. (Hrsg.) (2004). *Faustlos – Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten*. Göttingen: Hogrefe.
- Cloos, P. (2008). Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Juventa.
- Deimann, P., Kastner-Koller, U., Benka, M., Kainz, S. & Schmidt, H. (2005). Mütter als Entwicklungsdiagnostikerinnen. Der Entwicklungsstand von Kindergartenkindern im Urteil ihrer Mütter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (3), 122–134.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.

- Denham, S. A., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child development*, 74 (1), 238–256.
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D. & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63 (1), 37–52.
- Dimitrova, V. & Lüdmann, M. (2014). *Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung. Leitlinien der Entfaltung der emotionalen Welt*. Wiesbaden: Springer.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften: Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (3-4), 193–206.
- Ebermann, E. (2010). Grundlagen statistischer Auswertungsverfahren.  
<http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/quantitative/quantitative-titel.html>  
[Zugriff: 12.12.2013].
- Egan, B. A. (2004). Constructing a professional identity: Some preliminary findings from students of early years education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12 (2), 21–32.
- Erden, F. T. & Sönmez, S. (2011). Study of Turkish Preschool Teachers' Attitudes toward Science Teaching. *Journal of Science Education*, 33 (8), 1149–1168.
- Fahrmeir, L.; Künstler, R.; Pigeot, I. & Tutz, G. (2004). *Statistik. Der Weg zur Datenanalyse*. Berlin: Springer.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3–56.

- Friedlmeier, W. (1999). Emotionsregulation in der Kindheit. In W. Friedlmeier & M. Holodinsky (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 197–218). Heidelberg: Spektrum.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Lorenz, F. L., Tinius, C. & Sippel, M. (2013). Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 2 (2), 59–71.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF).  
[http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_Nr\\_19\\_Froehlich\\_Gildhoff\\_ua\\_Internet\\_\\_PDF.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf) [Zugriff: 18.10.2014].
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). Expertise zu Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Freiburg.  
<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/PdfAnlagen/14expertisekindheitspaedagogischefachkraefte,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [Zugriff: 18.10.2014].
- Fromm, S. (2008). Multiple lineare Regressionsanalyse, in: N. Bauer & S. Fromm (Hrsg.), *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene: Ein Arbeitsbuch* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Fukkink, R.-G. & Lont, A. (2007). Does Training Matter? A Meta-Analysis and Review of Caregiver Training Studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (3), 294–311.
- Garralda, E., Yates, P. & Higginson, I. (2000). Child and adolescent mental health service use. HoNOSCA as an outcome measure. *British Journal of Psychiatry*, 177, 52–58.
- Gebser, K. (1996). Belastungserleben von Erzieherinnen. In R. Möller, J. Abel, G. Neubauer & K. P. Treumann (Hrsg.), *Kindheit, Jugend und Familie. Ergebnisse empirischer pädagogischer Forschung* (S. 55–66). Münster: Waxmann.

- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2007). Wie geht's im Job? GEW Kita-Studie. Darmstadt.  
<http://www.gew.de/Binaries/Binary35437/GEW-Kitastudie.pdf> [Zugriff: 26.09.2014].
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586.
- Goodman, R., Ford, T., Simmons, H., Gatward, R. & Meltzer, H. (2000). Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *British Journal of Psychiatry*, 177, 534–539.
- Goodman, R. (2014). Scoring the Strengths and Difficulties Questionnaire for age 4–17. <http://sdqinfo.org/py/sdqinfo/c0.py> [Zugriff: 17.09.2014].
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (1998). Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren - Theorien und Tatsachen* (S. 69–81). Bern: Huber.
- Hendler, J., Mischo, C., Strohmer, J. & Wahl, S. (2011). Das sprachbezogene Wissen angehender pädagogischer Fachkräfte im Wissenstest und in der Selbsteinschätzung. *Empirische Pädagogik*, 25 (4), 518–542.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T. & Heckler-Schell, A. (2009). *Lubo aus dem All!. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter*. München: Reinhardt.
- Hochschild, A. (1990). *Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle*. Frankfurt/Main: Campus.
- Hogrebe, N., Schulz, S. & Böttcher, W. (2012). Professionalisierung im Elementarbereich – Personalentwicklung im Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit. *Soziale Passagen*, 4, 247–261.



- Hopp, H., Thoma, D., & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 609–629.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R. & Smith, P. A. (2002). Toward an Organizational Model of Achievement in High Schools: The Significance of Collective Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38 (1), 77–93.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstorm, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12 (1), 18–23.
- Janke, B. (1999). Naive Psychologie und die Entwicklung des Emotionswissens. In W. Friedlmeier & M. Holodinsky (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 70–98). Heidelberg: Spektrum.
- Jungmann, T., Koch, K., Schmidt, A., Schulz, A., Stockheim, D., Thomas, A., Tresp, T. & Etzien, M. (2012). *Implementation und Evaluation eines Konzeptes zur alltagsintegrierten Förderung aller Kinder zur Prävention sonderpädagogischen Förderbedarfs – Zwischenbericht 2012*.  
[http://www.sopaed.uni-rostock.de/fileadmin/Isoheilp/KOMPASS/Zwischenbericht\\_2012.pdf](http://www.sopaed.uni-rostock.de/fileadmin/Isoheilp/KOMPASS/Zwischenbericht_2012.pdf) [Zugriff: 20.11.2014].
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33 (4), 692–724.
- Khan, A. (2007). Berufliche Belastungsfaktoren in Kitas – Aktueller Erkenntnisstand zur Gesundheit der Erzieherinnen.  
<http://shop.rpi-loccum.de/download/khan.pdf> [Zugriff: 26.09.2014].
- Kim, H. J., Shin, K. H. & Swanger, N. (2009). Burnout and engagement: A comparative analysis using the Big Five personality dimensions. *International Journal of Hospitality Management*, 28 (1), 96–104.

- Klasen, H., Woerner, W., Rothenberger, A. & Goodman, R. (2003). Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52 (7), 474–490.
- Kleickmann, T. (2008). Zusammenhänge fachspezifischer Vorstellungen von Grundschullehrkräften zum Lehren und Lernen mit Fortschritten von Schülerinnen und Schülern im konzeptuellen naturwissenschaftlichen Verständnis.  
[http://repositorium.unimuenster.de/document/miami/642aa4ce71494cdba938c37f3c64cbe2/diss\\_kleickmann.pdf](http://repositorium.unimuenster.de/document/miami/642aa4ce71494cdba938c37f3c64cbe2/diss_kleickmann.pdf) [Zugriff: 26.10.2014].
- Kluczniok, K., Anders, Y., & Ebert, S. (2011). Fördereinstellung von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*, 0, 13–21.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: Springer.
- Koglin, U., Barquero, B., Mayer, H., Scheithauer, H. & Petermann, F. (2007). Deutsche Version des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu): Psychometrische Qualität der Lehrer-/ Erzieherversion für Kindergartenkinder. *Diagnostica*, 53 (4), 175–183.
- Koglin, U. & Petermann, F. (2006). *Verhaltenstraining im Kindergarten. Ein Programm zur Förderung der sozial-emotionaler Kompetenz*. Göttingen: Hogrefe.
- Krause, A., Philipp, A., Bader, F. & Schlüpbach, H. (2008). Emotionsregulation von Lehrkräften: Umgang mit Gefühlen als Teil der Arbeit. In A. Krause, H. Schlüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 311–334). Wiesbaden: GWV Fachverlage.
- Ladd, G.W., Birch, H. & Buhs, E. S. (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70 (6), 1373–1400.

- Lee, J. (2010). Exploring Kindergarten Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Mathematics. *International Journal of Early Childhood*, 42 (1), 27–41.
- Leu, H. R., Fläming, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2012). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar: Das Netz.
- Lewis, M. (1998). Emotional competence and development. In D. Pushkar, W. M. Bukowski, A. E. Schwartzman, D. M. Stack & D. R. White (Hrsg.), *Improving competence across the lifespan: Building interventions based on theory and research*, 27–36. New York: Plenum.
- Lim, B. & Ployhart, R. E. (2004). Transformational leadership: Relations to the five-factor model and team performance in typical and maximum contexts. *Journal of Applied Psychology*, 89 (4), 610–621.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Mischo, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 0, 4–12.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmer, J. (2012). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung*, 1 (1), 34–44. Göttingen: Hogrefe.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. München: Deutsches Jugendinstitut e.V..  
[http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_Nentwig-Gesemann.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf) [Zugriff: 24.10.2014].

- Nerdinger, F. W. (1994). *Zur Psychologie der Dienstleistung. Theoretische und empirische Studien zu einem wirtschaftspsychologischen Forschungsgebiet*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Nerdinger, F. W. (2008). Gefühlsarbeit in Dienstleistungen: Konzept, Konsequenzen, Intervention. In M. Benkenstein (Hrsg.), *Neue Herausforderungen an das Dienstleistungsmarketing* (S. 4–17). Wiesbaden: GWV Fachverlage.
- Niesel, R. & Wertfein, M. (2009). *Kinder unter drei Jahren im Kindergarten. Die erweiterte Altersmischung als Qualitätsgewinn für alle* (2.Aufl.). München: Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2001). Entwicklung emotionaler Kompetenz in den ersten sechs Lebensjahren. *Kindheit und Entwicklung*, 10 (3), 189–200.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Psychologische Online Tests – Psychomeda. <http://www.psychomeda.de/online-tests/> [Zugriff: 30.01.2015].
- Rasch, B., Frieze, M., Hofmann, W.-J. & Neumann, E. (2006). *Quantitative Methoden. Band 2* (2. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: Springer.
- Robert Koch Institut (2008). Lebensphasenspezifische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Nationalen Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KiGGS).  
[http://edoc.rki.de/documents/rki\\_fv/reJBwqKp45PiI/PDF/256Sgxxh8AvbJA\\_04.pdf](http://edoc.rki.de/documents/rki_fv/reJBwqKp45PiI/PDF/256Sgxxh8AvbJA_04.pdf)  
[Zugriff: 10.11.2014].

- Roßbach, H. G. & Weinert, S. (Hrsg.) (2008). *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. Bildungsforschung Band 24*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Rudow, B. (2004). Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen. Kurzfassung des Projektberichts. Mannheim/Mühlhausen.  
[http://www.gew-berlin.de/public/media/040510\\_Belastung\\_Erzieher\\_Kurz.pdf](http://www.gew-berlin.de/public/media/040510_Belastung_Erzieher_Kurz.pdf)  
[Zugriff: 26.09.2014].
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Saarni, C. & Weber, H. (1999). Emotional displays and dissemblance in childhood: Implications for self-presentation. In P. Philippot, R. S. Feldman & E. J. Coats (Hrsg.), *The social context of nonverbal behavior. Studies in emotion and social interaction*, 71–105). New York: Cambridge University Press.
- Satow, L. (2012a). *Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T): Test- und Skalendokumentation*. Online im Internet: URL: <http://www.drsatow.de> [Zugriff: 10.09.2014].
- Satow, L. (2012b). *Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T): Testmanual und Normen*. Online im Internet. URL: <http://www.drsatow.de> [Zugriff: 10.09.2014].
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM-44)*. Frankfurt/Main: Pearson Assessment.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16 (2), 201–228.
- Scheewind, J., Böhmer, N., Granzow, M. & Lattner, K. (2012). Abschlussbericht des Forschungsprojektes “Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen”. Projekt der Forschungsstelle: Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte an der Hochschule Osnabrück.  
[http://www.nifbe.de/pdf\\_show\\_projects.php?id=118](http://www.nifbe.de/pdf_show_projects.php?id=118) [Zugriff: 19.10.2014].

- Schick, A. & Cierpka, M. (2006). Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55 (6), 459–474.
- Schmidt, M. E., DeMulder, E. K. & Denham, S. A. (2002). Kindergarten: social-emotional competence: Developmental predictors and psychological implications. *Early Child Development and Care*, 172, 451–462.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12–25.
- Schöler, H. (2012). Zur Professionalisierung der Frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 1 (2), 103–110.
- Schulz, M. & Cloos, P. (2013). Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30 (4), 262–274.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2013). *Forschungsmethoden und Statistik. Ein Lehrbuch für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2. Aufl.). München: Pearson.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). Researching Effective Pedagogy in the Early Years. *Research Report No. 356*. London: Department for Education and Skills.
- Smith, M. (2001). Social and emotional competencies: Contributions to young african-american children's peer acceptance. *Early Education and Development*, 12 (1), 49–72.

- Staub, F. & Stern, E. (2002). The nature of teacher's pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 344–355.
- Thinschmidt, M. (2010). Belastungen am Arbeitsplatz Kindertagesstätte –Übersicht zu zentralen Ergebnissen aus vorliegenden Studien. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *Ratgeber. Betriebliche Gesundheitsförderung im Sozial- und Erziehungsdienst* (S.17–26). Coburg.  
<http://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=1029> [Zugriff: 21.10.2014].
- Thole, W. (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (2), 206–222.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2/3). 25–52.
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P. & Roßbach, H.-G. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Berlin: Luchterhand.
- Tietze, W., Roßbach, H. G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Schuster, K. M., Grenner, K. & Roßbach, H. G. (2005). *Kindergarten-Skala (KES-R). Revidierte Fassung* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Tröster, H. & Reineke, D. (2007). Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 16 (3), 171–179.

- Vandell, D.-L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L. & Vandergrift, N. (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81 (3), 737–756.
- vbw – Vereinigung der bayrischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2012). Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und –bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Münster: Waxmann.  
[http://www.aktionsratbildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten\\_Professionalisierung\\_in\\_der\\_Fruehpaedagogik.pdf](http://www.aktionsratbildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten_Professionalisierung_in_der_Fruehpaedagogik.pdf) [Zugriff: 04.03.2015].
- Viernickel, S. (2006). Zur Bedeutung der Peer-Kultur, in: L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 65–74). Weinheim: Beltz.
- Viernickel, S. (2010). Anforderungen an die pädagogische Arbeit von Erzieherinnen in Tageseinrichtungen für Kinder. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *Ratgeber. Betriebliche Gesundheitsförderung im Sozial- und Erziehungsdienst* (S. 7–16). Coburg.  
<http://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=1029> [Zugriff: 19.10.2014].
- Viernickel, S. & Völkel, P. (2009). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag* (5. Aufl.). Freiburg: Herder.
- von Hippel, A. & Grimm, R. (2010). *Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte*.  
<http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/HippelGrimm.pdf> [Zugriff: 19.10.2014].
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–32). Weinheim: Beltz.
- Wiedebusch, S. & Petermann, F. (2011). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit. *Kindheit und Entwicklung*, 20 (4), 209–218.



- Woerner, W., Becker, A., Friedrich, C., Klasen, H., Goodman, R. & Rothenburger, A. (2002). Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 30 (2), 105–112.
- Woerner, W., Becker, A. & Rothenberger, A. (2004). Normative data and scale properties of the German parent SDQ. *European Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 13 (2), 11–16.
- Zapf, D. & Holz, M. (2006). On the positive and negative effects of emotions work in organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15 (1), 1–28.
- Zapf, D., Isić, A., Fischbach, A. & Dormann, C. (2003). Emotionsarbeit in Dienstleistungsberufen. Das Konzept und seine Implikationen für die Personal- und Organisationsentwicklung. In K.-C. Hamborg & H. Holling (Hrsg.), *Innovative Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 266–288). Göttingen: Hogrefe.
- Zapf, D., Seifert, H., Mertini, C., Voigt, C., Holz, M., Vondran, E., Isić & Schmutte, B. (2000). Emotionsarbeit in Organisationen und psychische Gesundheit. In Musahl, H.-P. & T. Eisenhauer (Hrsg.), *Psychologie der Arbeitssicherheit. Beiträge zur Förderung von Sicherheit und Gesundheit in Arbeitssystemen* (S. 1–6). Heidelberg: Asanger.
- Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C. Mertini, H. & Isić, A. (1999). Emotion work as a source of stress. The concept of development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (3), 371–400.

**Anhang**

A Wissensfragebogen zur sozial-emotionalen Entwicklung.....	VII
B Kooperationsvereinbarung.....	X
C Projektbeschreibung .....	XIII
D Einverständniserklärung der pädagogischen Fachkräfte.....	XV
E Einverständniserklärung der Eltern.....	XVI

**A Wissensfragebogen zur sozial-emotionalen Entwicklung****Was weiß ich schon zum Bereich sozial-emotionale Entwicklung?**

Bitte beantworten Sie die nachfolgenden Fragen. Nur eine der Antworten ist korrekt!

(Die korrekten Antworten sind im Folgenden zur besseren Nachvollziehbarkeit **blau** markiert.)

**1) Sekundäre Emotionen sind...**

- a) Freude und Ärger.
- b) selbstbezogene soziale Emotionen.
- c) abhängig von der Intelligenz des Kindes.
- d) vom Kind nicht gezeigte Emotionen.

**2) Was gehört nicht zur emotionalen Kompetenz?**

- a) eigener mimischer Emotionsausdruck
- b) sprachlicher Emotionsausdruck
- c) selbstgesteuerte Emotionsregulation
- d) Motivation des Kindes

**3) Emotionsregulation bedeutet ...**

- a) das kindliche Verständnis von Emotionswissen.
- b) die Steuerung der Intensität, Dauer, Ausdrucksweise und Qualität einer Emotion.
- c) negative Gefühle möglichst dauerhaft zu unterdrücken.
- d) die eigenen Gefühle in der Mimik nicht erkennen zu lassen.

**4) Folgende Maßnahme ist nicht geeignet zur Förderung emotionaler Kompetenz**

- a) das Zeigen einer Emotion
- b) sensibles Eingehen auf emotionale Bedürfnisse des Kindes
- c) mit Kindern über Gefühle reden
- d) Vermeidung negativer Gefühle beim Kind

**5) Was ist Empathie?**

- a) Das Kind versetzt sich in die Lage eines anderen und betrachtet die Situation von seinem Standpunkt aus.
- b) Das Kind reagiert mitfühlend auf die Emotionen anderer Personen.
- c) Das Kind hat Mitleid, wenn es beispielsweise eine tote Maus sieht.
- d) Das Kind kann Konflikte ohne Hilfe klären.

**6) Was sind Peers?**

- a) Kinder mit ähnlichem kognitiven und sozio-moralischem Entwicklungsstand
- b) beste Freunde auch unterschiedlichen Alters
- c) alle Kinder einer Gruppe
- d) Freunde außerhalb des Kindergartens im gleichen Alter

**7) Was bedeuten externalisierende Verhaltensstörungen?**

- a) Das Kind ist übertrieben fröhlich und albern.
- b) Das Kind zeigt auffälliges Verhalten nur außerhalb der Kita.
- c) Das Kind ist aggressiv, laut, hat häufig negative Emotionen.
- d) Das Kind zeigt Auffälligkeiten nur außerhalb der Familie.

**8) Kriterien für Verhaltenseinschätzung ist/sind nicht**

- a) Alter und Geschlecht des Kindes
- b) Dauer des Verhaltens
- c) Gegenwärtige Lebensumstände
- d) Selbstständigkeit des Kindes

**9) Kennzeichen sozial unsicheren Verhaltens**

- a) Das Kind reagiert schnell aggressiv bei Anforderungen.
- b) Das Kind ist schüchtern, gehemmt und kontaktscheu insbesondere bei sozialen Anforderungen.
- c) Das Kind zeigt übermäßiges Lachen und Albern sein bei Abwesenheit der Bezugsperson.
- d) Das Kind lästert und lügt hinter dem Rücken anderer.

**10) Funktionen von Bindung sind...**

- a) Spielfreude und Neugier wecken.
- b) Heimweh und Trennungsangst vermeiden.
- c) Sicherheit und Schutz geben.
- d) Selbstständigkeit und Autonomie fördern.

**11) Bindungsverhaltensweisen sind...**

- a) rufen und nachlaufen.
- b) lachen und weinen.
- c) fröhlich und lustig sein.
- d) verstecken und herkommen.

**12) Ein Kind baut zu der Person eine sichere Bindung auf**

- a) die es mit Nahrung versorgt.
- b) die seine Signale wahrnimmt und angemessen darauf reagiert.
- c) mit der es den meisten Kontakt hat.
- d) zu jeder liebevollen Person.

**13) Ein Kind kann gut seine Umwelt erkunden, wenn**

- a) es weiß, dass es seine Mutter bei Bedarf erreichen kann.
- b) es schon früh selbstständig ist.
- c) es früh gelernt hat, Probleme selbst zu lösen.
- d) die Mutter dauerhaft anwesend ist.

**14) Bindung und Verhaltensauffälligkeiten**

- a) sind ausschließlich in der Elementarpädagogik zusammenhängende Bereiche.
- b) sind nur unter der Bedingung der Adoption zu beachten.
- c) zeigen Zusammenhänge.
- d) sind voneinander getrennt zu betrachtende Bereiche.

**15) Konflikte**

- a) sollten möglichst unterbunden werden.
- b) sollten immer mit den Eltern besprochen werden.
- c) bieten eine Lerngelegenheit.
- d) fördern aggressives Verhalten.

**B Kooperationsvereinbarung****Kooperationsvereinbarung****Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte im Rahmen des Projektes KOMPASS**

zwischen

der Universität Rostock,  
vertreten durch den Rektor,  
dieser vertreten durch den Kanzler, Herrn Dr. [REDACTED]  
[REDACTED] Rostock

für die Philosophische Fakultät,  
Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation,  
– Frau Prof. Dr. Jungmann, Frau Prof. Dr. Koch –  
[REDACTED]

und

der Kindertageseinrichtung „XX“

vertreten durch ihren Träger:

**Präambel**

Im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern führt das Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universität Rostock unter Leitung von Frau Prof. Dr. Jungmann und Frau Prof. Dr. Koch das Projekt KOMPASS (Kompetenzen alltagsintegriert schützen und stärken) durch. Das Projekt verfolgt die Ziele:

- Stärkung der fachlichen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte im Erkennen und Aufgreifen von Bildungsangeboten im Alltag der Kindertagesstätten sowie bei der didaktischen Aufbereitung der Angebote mit dem Ziel einer optimalen Passung an die individuellen Bildungsbedürfnisse und Interessenlagen der Kinder
- Optimierung der Entwicklungs- und Bildungsbedingungen aller Kinder, um Entwicklungsstörungen und -beeinträchtigungen vorzubeugen.

Das Projekt dient zugleich der Qualitätsentwicklung und -sicherung gemäß § 10 a KiFöG M-V. Die Parteien kooperieren in diesem Projekt nach Maßgabe dieser Vereinbarung.

**§ 1****Verpflichtungen der Universität Rostock**

1. Die Universität Rostock bietet vier Fortbildungstermine (Freitagnachmittag/ Samstag) für pädagogische Fachkräfte im Sommer/Herbst 2013 an. Dabei handelt es sich um

eine Grundlagenfortbildung und drei fachspezifische Fortbildungsveranstaltungen in den Bereichen Sprache/Literacy und/oder frühe mathematische Bildung und/oder emotional-soziale Entwicklung.

2. Die Universität Rostock evaluiert das Projekt. Die wissenschaftlichen Ergebnisse des Projekts sind für die Kindertageseinrichtungen einsehbar, soweit dies datenschutzrechtlich zulässig ist.
3. Die Universität Rostock stellt Schulungsunterlagen sowie weiterführende Arbeitsmaterialien für den täglichen Einsatz zur Verfügung.
4. Die Universität Rostock gewährleistet den datenschutzkonformen Umgang mit allen personenbezogenen Daten, welche im Projekt KOMPASS erhoben und verarbeitet werden. Die dafür erforderliche Information der Eltern und das Einholen von Einverständniserklärungen erfolgt durch die Universität Rostock.
5. Die Universität Rostock zertifiziert im Rahmen des Projekts pädagogische Fachkräfte, die die für die Zertifizierung erforderlichen Kriterien erfüllen. Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur wird das Zertifikat als Fortbildung anerkennen.
6. Die Einzelheiten zu den vorstehend genannten Leistungen ergeben sich aus der Projektbeschreibung (Anlage); diese ist Bestandteil des Vertrags.

## **§ 2**

### **Verpflichtungen der KITA**

1. Die KITA fördert die Durchführung des Projekts KOMPASS im Rahmen ihrer Möglichkeiten. Insbesondere unterstützt sie die wissenschaftliche Begleitung der Projektaktivitäten in der KITA (Erhebung der Entwicklungsstände der Kinder, Videoaufnahmen, Fragebögen, Dokumentation von Beobachtungen).
2. Die KITA benennt eine, zwei oder drei pädagogische Fachkräfte zur Teilnahme an dem Fortbildungsprogramm. Die teilnehmende(n) pädagogische(n) Fachkraft(e) müssen sich gegenüber der Universität Rostock bereit erklären, an dem Projekt nach Maßgabe der Projektbeschreibung (Anlage) mitzuwirken und die erforderlichen Erklärungen zur Einwilligung in die Verarbeitung personenbezogener Daten abzugeben.
3. Die KITA verpflichtet sich, gegen Rechnung für die Teilnahme von pädagogischen Fachkräften an den Fortbildungsmaßnahmen ein Entgelt in Höhe von 70€ pro teilnehmender pädagogischer Fachkraft zu bezahlen.

## **§ 3**

### **Hausrecht**

Mitarbeiter der Universität Rostock, die im Rahmen des Projekts in Räumlichkeiten der KITA tätig werden, haben das Hausrecht der KITA und die Anweisungen der dort Verantwortlichen zur Einhaltung des Hausrechts zu beachten. Soweit Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter der KITA im Rahmen des Projekts in Räumlichkeiten der Universität Rostock tätig werden, gilt für sie das Hausrecht der Universität Rostock.

#### **§ 4 Haftung**

Die Vertragsparteien schließen gegenseitig die Haftung für sämtliche Schäden der jeweils anderen Partei aus, es sei denn, diese Schäden würden grob fahrlässig oder vorsätzlich herbeigeführt. Eine Haftung für Folgeschäden ist ausgeschlossen. Nicht vom Haftungsausschluss erfasst sind Personenschäden.

#### **§ 5 Gewährleistung**

Die Parteien sind sich darüber einig, dass die Universität Rostock die in § 1 genannten Vertragsleistungen im Rahmen eines wissenschaftlichen Forschungsprojekts erbringt. Die Leistungen werden nach dem aktuellen, den verantwortlichen Wissenschaftlern bekannten Stand der Wissenschaft erbracht. Eine darüber hinausgehende Gewährleistung ist ausgeschlossen.

#### **§ 6 Vertragsdauer**

1. Dieser Vertrag wird mit Letztunterzeichnung und für die Dauer des Projekts abgeschlossen.
2. Die ordentliche Kündigung dieses Vertrags vor dem Ende des Projekts ist ausgeschlossen.
3. Unbeschadet dessen besteht für beide Parteien ein Recht zur fristlosen Kündigung des Vertrags aus wichtigem Grund. Erfolgt die Kündigung durch die KITA / den KITA-Träger, so kann die Universität Rostock die Förder- und Arbeitsmaterialien, die aus Mitteln des Projekts angeschafft wurden, zurückfordern bzw. der KITA die dafür entstandenen Kosten in Rechnung stellen.

#### **§ 7 Sonstiges**

1. Sollte eine der Regelungen dieses Vertrags rechtlich unwirksam sein, so werden die Parteien anstelle der unwirksamen Regelung eine neue Regelung treffen, die dem Zweck der unwirksamen Regelung möglichst nahe kommt.
2. Die Parteien werden sich bemühen, Streitigkeiten aus dem Vertragsverhältnis außergerichtlich beizulegen.
3. Gerichtsstand und Erfüllungsort für alle Leistungen aus diesem Vertragsverhältnis ist Rostock.

Rostock, den

Universität Rostock

Kita

Kita-Träger



## C Projektbeschreibung

(Anlage der Kooperationsvereinbarung; exemplarisch für die Interventionsgruppe I)



### Projekt KOMPASS – Projektbeschreibung

Im Auftrag des Landes Mecklenburg-Vorpommern führt das Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universität Rostock das Projekt KOMPASS zur **alltagsintegrierten Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen** durch. Das Ziel ist die **Stärkung der fachlichen Kompetenzen** von pädagogischen Fachkräften sowie die **Prävention von kindlichen Entwicklungsbeeinträchtigungen** in den Entwicklungsbereichen Kognition, Sprache, emotional-soziale Entwicklung sowie die Förderung der Vorläuferfähigkeiten des Rechnens, Lesens und Schreibens von Kindern im Altersbereich von 3;0 bis 4;11 Jahren. Die Kinder werden bis zu ihrem Schuleintritt und ggf. darüber hinaus begleitet.

Das Projekt erstreckt sich über **drei Jahre** von Sommer 2013 bis Sommer 2016: In jeder Kita werden drei pädagogische Fachkräfte zu ExpertInnen für die Bereiche **emotional-soziale Entwicklung, Sprache/Literacy** bzw. **frühe mathematische Bildung** fortgebildet. Nach Abschluss der Fortbildung und des Pädagogischen Coachings fungieren diese ExpertInnen als MultiplikatorInnen für Ihre KollegInnen.

Der Nutzen der Fortbildung und des Pädagogischen Coachings für die Kinder wird über die regelmäßige Erfassung ihres Entwicklungsstandes in diesem Zeitraum festgestellt. Der Nutzen für die pädagogischen Fachkräfte wird über Einschätzungen der Qualität der Kindertageseinrichtung und regelmäßige Videoaufzeichnungen von ErzieherIn-Kind-Interaktionen dokumentiert.

Das Leistungsangebot umfasst 4 Fortbildungstermine am Freitagnachmittag/Samstag ab Herbst 2013 sowie individuell zu vereinbarende Coachingtermine (7±2) im Alltag der Kindertageseinrichtungen über den gesamten Zeitraum des Jahres 2014. Im Anschluss daran werden die ExpertInnen auf ihre Multiplikatorentätigkeit vorbereitet.

Neben der zertifizierten und wissenschaftlich begleiteten Fortbildung erhalten die teilnehmenden Gruppen der Kindertageseinrichtung/en Schulungsunterlagen sowie weiterführende Arbeitsmaterialien für den täglichen Einsatz.

Die Kosten für das Projekt belaufen sich für die drei teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte pro Kita auf 300,00 Euro (100€ pro Fachkraft).

Die Verfahren der wissenschaftlichen Begleitung:

Kinder: SSV (ggf. SETK 3-5), EuLe 3-5 (Literacy), KiKi (frühe math. Komp.), K-ABC(nonverbale Intelligenz)

Pädagogische Fachkräfte: SDQ, Fragebögen bei der Fortbildung (AVEM, B5T, fachspezifische FB), Reflexionsinterview

Eltern: Elternfragebogen, EFB, SDQ

fortlaufende Videoaufnahmen der pädagogischen Fachkräfte

KES-R/KES-E: Beobachtung der Prozess- und Strukturqualität des Kitaalltags durch Projekt-Mitarbeiter

Zertifizierung:

Zertifikat I: Teilnahmebescheinigung für die päd. Fachkräfte, die mind. 80 % der vier Fortbildungseinheiten sowie mind. 5 von 7 Coachingeinheiten absolviert haben

Zertifikat II: KOMPASS-MultiplikatorIn für den Bereich Sprache/Literacy, frühe mathematische Bildung oder sozial-emotionale Entwicklung nach absolvierter MultiplikatorInnenarbeit sowie bei Vorliegen des Zertifikat I des jeweiligen Bereichs

Zertifikat III: KOMPASS-Kita bzw. KOMPASS-Kita mit dem Schwerpunkt Sprache/Literacy, frühe mathematische Bildung bzw. sozial-emotionale Entwicklung (für die Verbund-Kitas) nach absolvierter MultiplikatorInnenarbeit aller drei pädagogischer Fachkräfte einer Kita bzw. im Verbund.

## D Einverständniserklärung der pädagogischen Fachkräfte

**Universität  
Rostock**



Traditio et Innovatio



Universität Rostock | Philosophische Fakultät  
18055 Rostock, August-Bebel-Straße 28

### Einverständniserklärung zur Teilnahme am Projekt KOMPASS

Hiermit erkläre ich,

---

Name der pädagogischen Fachkraft

---

Anschrift

dass ich über den Inhalt, die Dauer und die Art der Beteiligung informiert wurde und ausreichend Gelegenheit hatte, meine Fragen zu stellen.

Ich erkläre mich bereit, an dem Projekt mitzuarbeiten.

Ich bin darüber informiert worden, dass die erhobenen Daten nach Pseudonymisierung elektronisch gespeichert und zum Zwecke der wissenschaftlichen Auswertung verarbeitet werden. Dabei werden die Bestimmungen des Landesdatenschutzgesetzes M-V (§ 34 DSG M-V) beachtet. Die Daten dürfen anonymisiert für Ausbildungszwecke an der Universität Rostock genutzt werden.

Mir ist bekannt, dass ich die Einwilligung mit Wirkung für die Zukunft widerrufen kann.

---

Ort, Datum

Unterschrift der pädagogischen Fachkraft

**E Einverständniserklärung der Eltern****Universität  
Rostock**

Traditio et Innovatio

Universität Rostock | Philosophische Fakultät  
18055 Rostock, August-Bebel-Straße 28

**Einverständniserklärung zur Teilnahme am Projekt KOMPASS**

Hiermit erkläre ich,

---

Name des Erziehungsberechtigten

---

Anschrift

dass ich über den Inhalt, die Dauer und die Art der Beteiligung informiert wurde und ausreichend Gelegenheit hatte, meine Fragen zu stellen.

Ich erkläre mich bereit, an dem Projekt mitzuarbeiten und bin mit der Teilnahme meines Kindes

\_\_\_\_\_, geboren am \_\_\_\_\_ an dem Projekt einverstanden.

Ich bin darüber informiert worden, dass die erhobenen Daten nach Pseudonymisierung elektronisch gespeichert und zum Zwecke der wissenschaftlichen Auswertung verarbeitet werden. Dabei werden die Bestimmungen des Landesdatenschutzgesetzes M-V (§ 34 DSG M-V) beachtet. Die Daten dürfen anonymisiert für Ausbildungszwecke an der Universität Rostock genutzt werden.

Mir ist bekannt, dass ich die Einwilligung mit Wirkung für die Zukunft widerrufen kann.

---

Ort, Datum

Unterschrift des Erziehungsberechtigten